

MASTER'S THESIS

Van Uitvoerder naar Onderzoeker in het Basisonderwijs: de Autonome Professional in een Motiverende Werkomgeving en het Modererend Effect van de Rol van de Basisschooldirecteur in het Psychologisch Contract.

Meijer - Roos, Alma

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Van Uitvoerder naar Onderzoeker in het Basisonderwijs:
de Autonome Professional in een Motiverende Werkomgeving en het Modererend Effect van de
Rol van de Basisschooldirecteur in het Psychologisch Contract

From performer to researcher in elementary education:
the autonomous professional in a motivating work environment and the Moderating Effect of the Pri-
mary School Director's Role in the Psychological Contract

Alma Meijer-Roos

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 15-03-2019

Naam begeleider: Dr. S. Verjans

“Door het inleveren van dit werkstuk verklaar ik dat het werkstuk eigen werk is en dat het vrij is van plagiaat”

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Summary.....	4
1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader	6
2.1 Professionalisering van basisschoolleerkrachten en autonomie op dit moment.....	6
2.1a Autonomie	6
2.1b Perceptie van autonomie van het individu.....	9
2.2 De schooldirecteur, de autonome leerkracht en zijn werkomgeving.....	9
2.3 Het psychologisch contract.....	10
2.3a Het psychologisch contract en de autonome basisschoolleerkracht	11
2.4 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen	13
3. Methode.....	14
3.1 Ontwerp	14
3.2 Participanten	15
3.3 Materialen.....	15
3.4 Procedure.....	17
3.5 Analyse.....	17
4. Resultaten.....	19
4.1 Factoranalyse en Cronbach's Alpha	21
4.2 Deelvraag 1: Wat verstaan leerkrachten onder een motiverende werkomgeving, wanneer ze kijken naar leiderschap van hun directeur?.....	22
4.3 Deelvraag 2 en 3: Hoe ervaren leerkrachten autonomie in hun werkomgeving en in het kiezen van professionaliseringsactiviteiten en de rol van de directeur hierin?.....	23
4.4 Deelvraag 4: Heeft de rol van de directeur in het psychologisch contract invloed op de autonomie in het kiezen van professionaliseringsactiviteiten?.....	25
5. Conclusie en discussie.....	32
5.1 Conclusie	32
5.2 Discussie.....	33
5.3 Beperkingen.....	36
5.4 Aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek.....	36
Referenties.....	38
Bijlagen.....	41

Van Uitvoerder naar Onderzoeker in het Basisonderwijs:
de Autonome Professional in een Motiverende Werkomgeving en het Modererend Effect van de
Rol van de Basisschooldirecteur in het Psychologisch Contract
Alma Meijer-Roos

Samenvatting

De Wet beroep leraar stelt dat leraren meer zeggenschap en autonomie dienen te krijgen over hun professionaliseringsruimte op de school waar zij werkzaam zijn. Dit onderzoek richt zich op de relatie tussen een motiverende werkomgeving en de autonomie over de invulling van professionalisering van basisschoolleerkrachten. Het doel is te onderzoeken hoe deze werkomgeving kan bijdragen aan de autonomie in het kiezen van professionaliseringsactiviteiten door de basisschoolleerkracht. Daarnaast wordt onderzocht of er een modererend effect is van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract. Het onderzoek is uitgevoerd door middel van een survey onder 94 basisschoolleerkrachten en een semigestructureerd interview onder acht basisschoolleerkrachten te houden. De basisschoolleerkrachten zijn verworven door convenience sampling. Hier is sprake geweest van een aselechte steekproef, namelijk de enkelvoudige steekproef uit het databestand van twee schoolbesturen van het primair onderwijs. Na deze enkelvoudige steekproef zijn leerkrachten door snowball sampling gevraagd om mee te doen met het onderzoek. Het onderzoeksdesign is een survey in een embedded design. Op deze manier zijn de resultaten van de kwantitatieve data-analyse beter begrepen door de resultaten uit de kwalitatieve data-analyse. Ook kon de validiteit van de survey op deze manier bevestigd worden. De vragen uit de survey zijn gebaseerd op de “Maastrichtse Autonomielijst” (De Jonge, Landeweerd en van Breukelen, 1994); voor het meten van de motiverende werkomgeving en de rol van de basisschooldirecteur te meten is gebruik gemaakt van de vragenlijst “Transformationeel leiderschap” van Geijssel, Slegers en Stoel (2009). Daarnaast zijn de vragen over leiderschap gebaseerd op de vragenlijst van Hoogh, den Hartog en Koopman (2004) over autocratisch leiderschap. Voor het meten van de rol van de directeur in het psychologisch contract in dit onderzoek is gekozen voor de “Tilburgse psychologisch contract vragenlijst”(TPCV) (Freese, 2007). De onderzoeksresultaten laten zien dat de relatie tussen een motiverende werkomgeving en autonomie in het invullen van de professionalisering bestaat; de rol van de directeur in het psychologisch contract heeft een versterkend effect op deze bestaande relatie. Dit betekent dat de rol van de directeur in het psychologisch contract onderdeel is van een motiverende werkomgeving wanneer leerkrachten in het basisonderwijs autonomie krijgen en ervaren over de invulling van professionalisering.

Keywords: autonomie, werkomgeving, professionalisering, psychologisch contract

From performer to researcher in elementary education:
the autonomous professional in a motivating work environment and the Moderating Effect of
the Primary School Director's Role in the Psychological Contract
Alma Meijer-Roos

Summary

The ‘Wet beroep leraar’ states that teachers should gain more authority and autonomy regarding their professionalization space at the school where they work. This research focuses on the relationship between a motivating work environment and autonomy when it comes to the professionalization of primary school teachers. The aim is to investigate how this work environment can contribute to the autonomy in choosing professionalization activities by the primary school teacher. In addition, it is being investigated whether there is a moderating effect of the primary school director in the psychological contract. The research was carried out by means of a survey among 94 primary school teachers and a semi-structured interview among eight primary school teachers. The primary school teachers have been acquired through convenience sampling. This was a random sample, namely the single sample from the database of two school boards of primary education. After this simple sample, teachers were asked by snowball sampling to participate in the study. The research design is a survey in an embedded design. In this way, the results of the quantitative data analysis are better understood by the results from the qualitative data analysis and the validity of the survey could also be confirmed at the same time. The questions from the survey are based on the “Maastricht Autonomie list” (De Jonge, Landeweerd and van Breukelen, 1994); to measure the motivating work environment and the role of the primary school director use was made of the questionnaire “Transformational leadership” of Geijsel, Slegers and Chair (2009). In addition, the questions about leadership are based on the Hoogh, den Hartog and Koopman (2004) questionnaire on autocratic leadership. To measure the role of the director in the psychological contract in this study, the “Tilburg psychological contract questionnaire” (TPCV) was chosen (Freese, 2007). The research results show that the relationship between a motivating work environment and autonomy in completing the professionalization exists; the role of the director in the psychological contract has a reinforcing effect on this existing relationship. This means that the role of the director in the psychological contract is part of a motivating work environment when teachers in primary education get and experience autonomy in the implementation of professionalization.

Keywords: autonomy, work environment, professionalization, psychological contract

1. Inleiding

In het regeerakkoord 2017–2021 (Rijksoverheid, 2017) staat dat het lerarenregister van, voor en door de leraar moet zijn uitgewerkt. De Onderwijsraad (2017) constateert dat de manier waarop het lerarenregister vorm krijgt op dit moment onvoldoende aansluit bij het doel van het lerarenregister; namelijk een garantie dat leraren bekwaam zijn en blijven. Het lijkt erop dat professionalisering gezocht wordt in scholing die veel punten oplevert en weinig inspanning vergt, zonder dat de scholing daadwerkelijk bijdraagt aan de ontwikkeling van de desbetreffende leraar en geen relatie heeft met de eigen onderwijspraktijk. De PO-raad (2017) stelt tevens dat de koppeling ontbreekt tussen de professionalisering van de leraar en het school- en werkgeversperspectief, terwijl professionaliseren van leerkrachten een essentieel element is van het onderwijs- en personeelsbeleid van schoolbesturen.

Vermeulen (2012) stelt dat kwaliteitsverbetering plaatsvindt wanneer leraren hun professionaliseringsactiviteiten zelf kiezen, autonoom hierin zijn, en deze activiteiten direct toe te passen zijn in de eigen onderwijspraktijk. Autonomie is een van de psychologische basisbehoeften die bij de mens bevredigd dient te worden om intrinsiek gemotiveerd te zijn (Stone, Ryan & Deci, 2009). Tevens blijkt uit onderzoek dat motivatie van leraren wordt versterkt door het bevredigen van de psychologische basisbehoeften in een ondersteunende werkomgeving (Jansen in de Wal et al., 2014).

In het huidige onderwijssysteem heeft professionalisering van leerkrachten een verplicht karakter (Zeggelaar, Vermeulen & Jochems, 2017). Leerkrachten professionaliseren zich op een verplichte manier wat niet bijdraagt aan de intrinsieke motivatie om zich te professionaliseren en waardoor er geen kwaliteitsverbetering plaatsvindt (Vermeulen, 2012). De theorie van Ryan en Deci (2000) gaat uit van de verwachting dat mensen gemotiveerd en productief zijn zolang zij maar in een motiverende werkomgeving verblijven. Ook Evers et al. (2015) geven aan dat de juiste werkomgeving gecreëerd dient te worden om professionalisering van leerkrachten te laten slagen. Een juiste, ondersteunende en motiverende werkomgeving zou gevonden kunnen worden in het concept psychologisch contract.

Rousseau (1995) stelt dat het psychologisch contract kan worden begrepen als individuele opvattingen over de wederzijdse verplichtingen in de arbeidsverhouding en werkt als een basis voor de actie en de daaropvolgende attitudes en acties. Begrip van de relatie tussen de concepten autonomie en psychologisch contract helpt inzichtelijk te maken aan welke voorwaarden een werkomgeving moet voldoen om de leraar autonoom te laten handelen in zijn professionaliseringsactiviteiten. In het voorliggend onderzoek is het doel geweest om de theorie van Ryan en Deci te testen door de relatie tussen een motiverende werkomgeving en autonomie te onderzoeken bij basisschoolleerkrachten om er zo achter te komen hoe de werkomgeving kan bijdragen aan autonomie over de invulling van professionaliseren bij basisschoolleerkrachten.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zullen de verschillende concepten die naar voren komen in het onderzoek worden gedefinieerd en toegelicht. Ten eerste wordt de huidige stand van zaken omtrent professionalisering in het basisonderwijs geschetst waarbij het concept autonomie ter sprake komt en in het nu wordt geplaatst. Ten tweede wordt het concept autonomie belicht. De bestaande literatuur rondom autonomie wordt kritisch geanalyseerd, waarna een conceptualisatie en definitie volgt die leidend zal zijn voor dit onderzoek. Hierna wordt overgegaan op de bespreking van de werkomgeving, waarin de actoren in de werkomgeving naar voren komen. De rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract is de rol die belicht wordt.

2.1 Professionalisering van basisschoolleerkrachten en autonomie op dit moment

Het verbeteren van onderwijs door de kwaliteit van leraren te verbeteren is het fundament van dit onderzoek. Zoals eerdere onderzoeken aangeven hangt de kwaliteit van het onderwijs samen met de kwaliteit van de leraar die het onderwijs geeft (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Om de kwaliteit van leraren te verbeteren is de voorwaarde dat leraren zich blijven professionaliseren; leraren zijn zelfverantwoordelijk voor deze professionalisering en werkgevers zijn verantwoordelijk voor de professionele ruimte van de leraren (Ministerie van OCW, 2014).

Het huidige lerarenregister, waar leraren hun professionele ruimte zelf kunnen invullen, is nu vrijwillig (AOB, 2018). Het lerarenregister is van, door en voor leraren en heeft derhalve een autonoom karakter (Onderwijs coöperatie, 2017). Het register is onderdeel van de Wet beroep leraar waarin de autonomie van leraren vastgelegd is; doordat er meer zeggenschap bij leraren komt te liggen, wordt er een stukje zeggenschap bij de schoolbesturen weggenomen. Daarnaast worden schoolbesturen gedwongen zorgvuldiger om te gaan met de bevoegdheid; zullen ze afspraken moeten maken met leraren over hoe de zeggenschap binnen de school geregeld moet worden (professioneel statuut) en moeten ze rekening houden met de professionele standaard van de beroepsgroep. Tevens zullen ze de beschikbare financiële middelen voor professionalisering beter moeten besteden en daarbij leraren meer zeggenschap moeten geven over hun professionalisering (AOB, 2017). Om deze verandering juist te laten plaatsvinden zal goed gekeken moeten worden naar de factoren die leraren autonoom kunnen laten handelen. Het primair onderwijs heeft de meeste leraren in Nederland, derhalve zal het primair onderwijs centraal staan in dit onderzoek.

2.1a Autonomie

Uit de literatuur blijkt de oorsprong van het begrip autonomie te liggen in de Griekse oudheid, waar autonomie letterlijk zelfwetgeving betekent. Autonomie werd gebruikt in een politieke context waar de Griekse stadsstaten autonoom waren verklaard (Engelhardt, 2001). Voor het individu is autonomie beschreven in motivatietheorieën. Sleuteltheorieën over motivatie zijn de theorieën over behoefte- en

verwachtingen. Daarbij moet opgemerkt worden dat in de literatuur geen algemeen geaccepteerde definitie bestaat van motivatie en dat uitgegaan wordt van een aantal voorkomende componenten in de omschrijving van motivatie. Deze componenten zijn: richting, inspanning en doorzettingsvermogen.

Een behoeftetheorie is afkomstig van Maslow (1943) waarin gesteld wordt dat er vijf klassen van behoeften zijn: fysiologische, veiligheid, sociale, ego behoeften en zelfactualisatie. In een hiërarchie wordt van onderaf aan de behoefte vervuld; is de behoefte vervuld, streeft men naar vervulling van de bovenliggende behoefte tot het individu een zelf-actualiserend individu is; deze is onder andere autonoom en blijft bij zichzelf ondanks druk vanuit de sociale context om zich te confirmeren.

Volgens Maslow (1943) komt het streven naar bevrediging van behoeften voort uit een ervaren tekort.

Uit onderzoek komt naar voren dat de behoeftetheorieën een aantal gebreken laten zien; het is niet duidelijk wanneer bepaalde behoeften dominant zijn en er is een onduidelijke relatie tussen gedrag en behoeften; hetzelfde gedrag kan verschillende behoeften weergeven. De behoeften worden niet voldoende gepresenteerd en beschreven.

De verwachtingstheorie (Vroom, 1964) streeft ernaar te verklaren hoe individuen autonoom de acties uitkiezen die zij kunnen gaan doen. Het gaat hierbij om het keuzeproces. Dit proces is cognitief, autonoom en berekenend. Daarbij spelen drie factoren een rol:

1. Verwachting: kan ik de actie uitvoeren die ik misschien zou willen doen?
2. Instrumentaliteit: leidt de keuze voor deze actie tot de door mij bedachte resultaten?
3. Valentie: hoe waardevol zijn de resultaten voor mij?

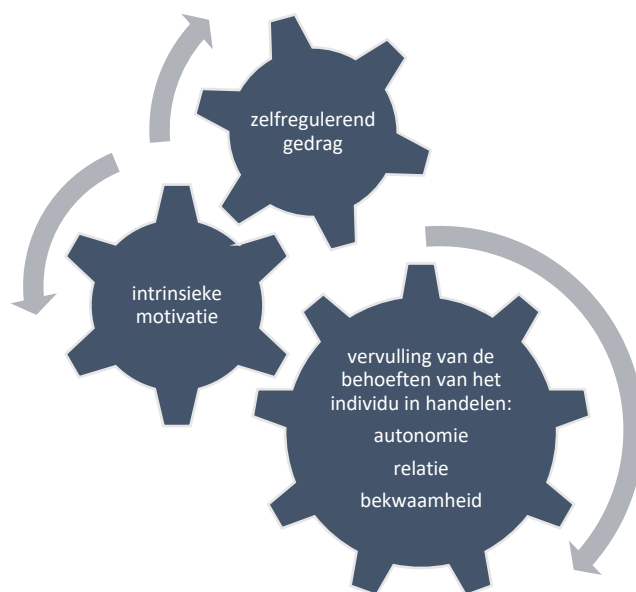
De kritiek op deze theorie is dat de cognitieve processen van het individu worden overschat.

De theorie van Ryan en Deci (2000), de zelfdeterminatietheorie, beschrijft autonomie als één van de psychologische basisbehoeften van het individu naast relatie en bekwaamheid. De bevrediging van deze behoeften is cruciaal voor het welzijn en de ontwikkeling van een individu en daarom zal het individu deze behoeftevervulling nastreven in zijn handelen. Autonomie is een aangeboren tendens van het individu om in te gaan op wat nieuw is en wat een uitdaging vormt (Valcke, 2010). Evelein (2005) stelt dat essentieel voor de vervulling van de autonomiebehoefte is om in contact te blijven met jezelf en met je eigen kennis. Dit was ook de constatering van Maslow (1943) met betrekking tot het zelf-actualiserende individu.

Voor de bevrediging van deze behoeften is het individu ook afhankelijk van de interactie met anderen; een effectieve interactie tussen individuen in de sociale context zorgt voor de bevrediging van de behoefte en voor welzijn, ontwikkeling, motivatie en zelfregulatie (Ryan & Deci, 2000). Deze bewegende bepaling van autonomie maakt het concept lastig te definiëren. Raaen (2011) stelt dat controle over de persoonlijke identiteit centraal staat bij autonomie en deze stelling bevestigt de eerdere constatering van Evelein (2005) over de essentie van het in contact blijven met jezelf. Zodra deze drie be-

hoeften zijn vervuld is er sprake van intrinsieke motivatie waardoor het individu een taak wil uitvoeren. Het individu beleeft plezier aan de taak en er wordt geen beloning verwacht voor het vervullen van de taak (Valcke, 2010). Vrijwillige activiteiten zonder beloning en/of druk zijn zelfregulerend (Vermeulen, 2012).

Autonomie refereert aan de behoefte van een mens zichzelf te reguleren en zelfregulatie heeft een relatie met intrinsieke motivatie (Vermeulen, 2012). Zo lijkt de vervulling van de autonomiebehoefte voor een intrinsiek gemotiveerd en zelfregulerend individu te zorgen mits de behoeften aan relatie en bekwaamheid ook vervuld zijn (zie Figuur 1).



Figuur 1. Tandwielconstructie van behoeftevervulling.

De zelfdeterminatietheorie stelt dat vrijwillig leren gebaseerd kan zijn op twee verschillende motivationele drijfveren, namelijk de intrinsieke en geïdentificeerde gedragsregulatie. Intrinsieke motivatie wijst hier op het uitvoeren van de activiteit omdat deze op zichzelf bevredigend is (Ryan & Deci, 2000). Dit betekent dat het individu zich vrijwillig inspant om de gehele activiteit uit te voeren. Als het individu inziet dat de activiteit een persoonlijk doel dient, kan het individu zich identificeren met de waarde van de activiteit. Op deze manier wordt het gedrag om de activiteit uit te voeren geïnternaliseerd. Intrinsieke motivatie en geïdentificeerde gedragsregulatie gaan gepaard met gevoelens van vrijheid; het autonoom zijn.

Langfred en Moye (2004) merken op dat de motivationele effecten van autonomie weliswaar belangrijk zijn, maar niet de enige mogelijke manier waarop autonomie de werkprestaties kan beïnvloeden. Naast motivationele effecten onderscheiden zij ook informationele effecten, die vooral optreden als de werknemer door autonomie de gelegenheid krijgt om zijn of haar unieke taakrelevante expertise in te zetten.

Voor deze studie wordt uitgegaan van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) vanwege de koppeling tussen enerzijds de bevrediging van de psychologische basisbehoeften en anderzijds de motivationele drijfveren van het individu om iets vrijwillig te leren; de autonome motivatie van een individu, vooropgesteld dat deze theorie uitgaat van fundamentele basisbehoeften die per individu kunnen verschillen. Dit betekent dat de behoefte aan autonomie bij sommige individuen, of in sommige situaties, ondergeschikt zou kunnen zijn aan andere behoeftes. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat sommigen duidelijkheid belangrijker vinden dan autonomie (Slijkhuis, Rietzschel & Van Yperen, 2013).

2.1b Perceptie van autonomie van het individu

Autonomie wordt gevormd door de perceptie van de mens welke onderhevig is aan interactie met de sociale omgeving; derhalve is autonomie een vloeibaar en veranderlijk concept (Parker, 2015) en zoals Pitt (2010) stelt: 'autonomy is a vexed, complex and contradictory concept'. Verschillende studies (Hague, 2011; Raaen, 2011) analyseren interactie in de sociale context en de perceptie van het individu over autonomie. Interactie kan autonomie versterken en vasthouden in de vorm van confrontaties met de uitdagingen van het sociale bestaan; deze zijn namelijk essentieel voor de ontwikkeling en bestaan van autonomie van het individu. Wanneer het individu de perceptie heeft dat het autonoom kan handelen in zijn werk dan heeft dat volgens Stone et al. (2009) tot gevolg dat het individu zich uit eigen beweging creatief en proactief zal opstellen omdat het het werk zelf waardeert. Het individu handelt dan zelfregulerend en is intrinsiek gemotiveerd. Externe regels in de werkomgeving zijn in een eigen interne overtuiging omgezet, waardoor het individu het werk als waardevol ziet (Stone et al., 2009). De perceptie van autonomie door het individu lijkt hier verbonden te zijn met intrinsieke motivatie en zelfregulatie. Zodra een individu zich tevreden acht met de toegekende autonomie in de werkomgeving lijkt deze perceptie van autonomie te zorgen voor een zelfregulerend en intrinsiek gemotiveerd individu in deze werkomgeving.

Ervaren autonomie wordt in de Maastrichtse Autonomielijst (De Jonge, Landeweerd en van Breukelen, 1994) gedefinieerd als de mogelijkheid die de werknemer heeft in en over het werk ten aanzien van het bepalen van verschillende werkaspecten, zoals werktempo, werkmethode, volgorde van werkzaamheden en de werkdoelen. De vragen uit deze lijst worden in dit onderzoek gebruikt om de perceptie van autonomie door de leerkracht vast te stellen.

2.2 De schooldirecteur, de autonome leerkracht en zijn werkomgeving

Op basis van het voorgaande kan worden verwacht dat er een samenhang bestaat tussen de perceptie van autonomie van het individu en de sociale context waarin het individu zich begeeft. Door het eerdergenoemde professionaliseringskarakter van schoolbesturen (Zeggelaar, Vermeulen & Jochems, 2017) en het feit dat door de Wet Beroep Leraar meer zeggenschap over autonomie bij leraren komt te liggen, worden schoolbesturen gedwongen anders met het professionaliseren van leerkrachten om te

gaan. Net als artsen die de volledige vrijheid krijgen in het stellen van de diagnose, waarbij ze niet gehinderd worden door regels die belemmerend werken in dit proces, zal een leerkracht ook het vertrouwen moeten krijgen dat deze vanuit een eigen visie een keuze kan maken om goed, kwalitatief onderwijs te leveren.

Langfred en Moye (2004) stellen dat autonomie vooral positief is voor werknemers die zelf belang hechten aan autonomie en ook de vaardigheden hebben om daar effectief mee om te gaan. Dit zou betekenen dat de gewenste autonomie per individu in de werkomgeving verschillend kan zijn.

De schooldirecteur van de basisschool is de persoon die de werkomgeving van de individuele leerkracht en zijn behoefte aan autonomie kan gaan creëren. Het begrip werkomgeving omvat het leiderschap van de schooldirecteur. Leiderschap gaat in de kern om hoe leidinggevendenden hun medewerkers motiveren (Falco, 2007). Een leidinggevende moet zijn gedrag niet alleen baseren op een inschatting van de eigenschappen van zijn medewerkers, maar ook op een taxatie van de werksituatie (Van der Vlist et al., 1999). Zodra het gedrag van een leidinggevende meer voorspelbaar wordt, wordt de indruk van autonomie bij de werknemer versterkt (Van der Vlist et al., 2006). Hoe kan dit? Ten eerste dient de leidinggevende zich ervan bewust te zijn dat werknemers graag zelf een zekere controle hebben, op proces- en beslissingsniveau; daarbij is het de leidinggevende die bepaalt hoeveel ruimte de werknemer krijgt om deze controle uit te oefenen door bijvoorbeeld medezeggenschap toe te staan in de besluitvorming (Van der Vlist et al., 2006). Wanneer de werknemers de rechtvaardigheid van een beslissing achteraf kunnen zien doordat een beslissing consistent is in gelijkheid en tijd dan nemen tevredenheid, rechtvaardigheid en vertrouwen in de leidinggevende toe (Van der Vlist et al., 2006). Het leiderschap van de basisschooldirecteur wordt in dit onderzoek gemeten met de vragenlijst transformationeel leiderschap van Geijsel, Sleegers en Stoel (2009) en met de vragenlijst van Hoogh, den Hartog en Koopman (2004) over autocratisch leiderschap. Resultaten uit onderzoek naar de effecten van ‘teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers professional learning’ heeft geleid tot een vragenlijst waarmee bepaald kan worden wat de perceptie is van de leerkracht over het leiderschap van de basisschooldirecteur. Deze vragenlijsten vormen de basis om de perceptie van de leerkracht van een motiverende werkomgeving vast te stellen.

2.3 Het psychologisch contract

Doordat de leerkracht in de sociale werkcontext een relatie opbouwt met zijn leidinggevende, de schooldirecteur, is het voor het faciliteren van de juiste autonome werkomgeving door de schooldirecteur van belang om de relatie met de individuele leerkracht te gaan beschouwen. Vermeulen (2012) stelt dat functionele en niet-functionele interacties tussen mensen en hun sociale context zichzelf blijven herhalen; er is sprake van het ontstaan van patronen. Deze patronen laten aldus Vermeulen (2012) zien hoe mensen invloed uitoefenen door ondersteuning en behoefte-vervulling te geven en aan de andere kant hoe deze behoeftevervulling ontvangen wordt door anderen en zo hun gedrag beïnvloedt.

Een dergelijk patroon is het psychologisch contract; een mentaal model voor het individu wat gebaseerd is op het idee dat individuen in de sociale context interacties aangaan met anderen als middel om hun individuele behoeften te bevredigen; daarvoor dient een individu zich vrijwillig te committeren aan de ander (Rousseau, 2016).

Schein (1980), Herriot en Pemberton (1997) veronderstellen dat het psychologisch contract een ruilrelatie is tussen het individu en de organisatie waarbij van beide partijen in de relatie de verwachtingen moeten worden vastgesteld. De vorm van het psychologisch contract zijn de gemeenschappelijke verwachtingen. Rousseau (1995) stelt dat de organisatie slechts alleen uit individuen kan bestaan. Alleen individuen kunnen bevestigd worden naar de verwachtingen. Derhalve wordt de definitie van Rousseau (1995) van het psychologisch contract gehanteerd. De definitie is de volgende: “Het psychologisch contract is een geheel van verwachtingen en gepercipieerde verplichtingen, die ontstaan op basis van wat werknemer en werkgever expliciet of impliciet zijn overeengekomen.” Zodra ingespeeld wordt op deze individuele perceptie van verwachtingen kunnen elkaars verwachtingen gemanaged worden en zal dat de motivatie verbeteren (Van den Brande, 1999). Vanuit dit oogpunt is de aanvulling van Freese (2007), namelijk dat het psychologisch contract invloed heeft op het gedrag en de houding van medewerkers, waardevol in het kader van dit onderzoek.

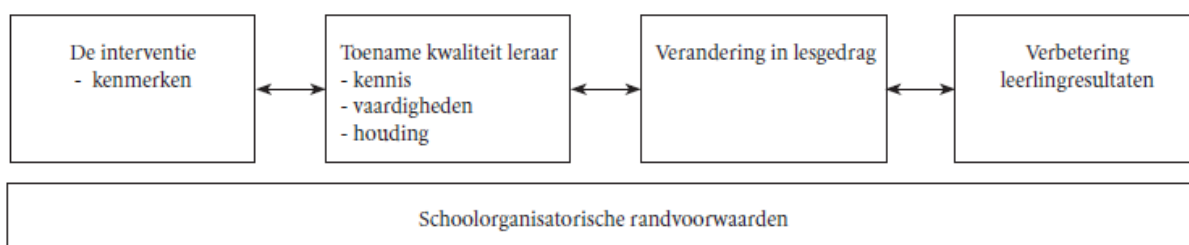
2.3a Het psychologisch contract en de autonome basisschoolleerkracht

Op een basisschool bestaat het psychologisch contract van de directeur en de leerkracht uit verschillende interacties die bestaan in verschillende combinaties in specifieke contexten. De context die hier uitgelicht wordt, is de context van de autonomie van de invulling van professionalisering door de leerkracht.

Autonomie is onmogelijk zonder een mate van orde; orde verschaft de basis van vertrouwen tussen de partijen (Rousseau, 2016). In deze context is vertrouwen nodig van de schooldirecteur in de leerkracht door het regulerende orgaan, het psychologisch contract. Het psychologisch contract heeft hier belangrijke functies; namelijk het definieert de relatie tussen schooldirecteur en de leerkracht en werktellig tevens de wederzijdse verwachtingen dat het gedrag van de beide partijen vormt (Alcover, Rico, Turnley & Bolino, 2017).

Organisatieveranderingen, zoals de komst van het eerdergenoemde lerarenregister en het professioneel statuut (AOB, 2017), betekenen dat het psychologisch contract gaat meebewegen. Traditioneel bestaat het psychologisch contract uit de verwachting van zekerheid van de werkgever voor de werknemer, die op zijn beurt in ruil daarvoor loyaliteit van de werknemer verwacht; maar langzaam verandert dit traditionele contract in de zin dat de werkgever flexibiliteit van de werknemer verwacht, die op zijn of haar beurt ten behoeve van de loopbaan daarvoor gefaciliteerd wil worden door de werkgever (Buitenlaar, 2011).

De professionele ontwikkeling van een leerkracht zal moeten plaatsvinden met het oog op de voorwaarden en de context waarin deze ontwikkeling plaatsvindt. Dit creëert dilemma's voor leraren die zich willen professionaliseren op een manier die inconsistent lijkt te zijn met de bestuurlijke wil; professionele ontwikkeling van de leerkracht is namelijk vaak vanuit bestuurlijk oogpunt ontworpen en aangeboden om leraren beleid te laten opvolgen (Zeggelaar, Vermeulen & Jochems, 2017). De belangrijkste functie van het psychologisch contract is om de leerkrachten in een school te motiveren om verplichtingen en verwachtingen waar te maken; op professionaliseringgebied zijn dit de prestaties van leerlingen welke toenemen. Tevens wordt de school professioneler en professionele ontwikkeling zorgt tegelijkertijd voor het juist kunnen begeleiden van de implementatie van onderwijskundige hervormingen binnen een school (Zeggelaar, Vermeulen & Jochems, 2017). Het model van Desimone (2009) schetst de samenhang tussen kenmerken van een professionaliseringstraject en de leereffecten van leraren en leerlingen, zie Figuur 2.



Figuur 2. Weergave van het model van Desimone (2009).

Van belang is om professionalisering te bewerkstelligen om onder andere te zorgen voor goede schoolorganisatorische randvoorwaarden, zoals beschikbare tijd, het creëren van een professionele leergemeenschap en een cultuur om te leren te bevorderen en daarnaast de koppeling aan het personeelsbeleid (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

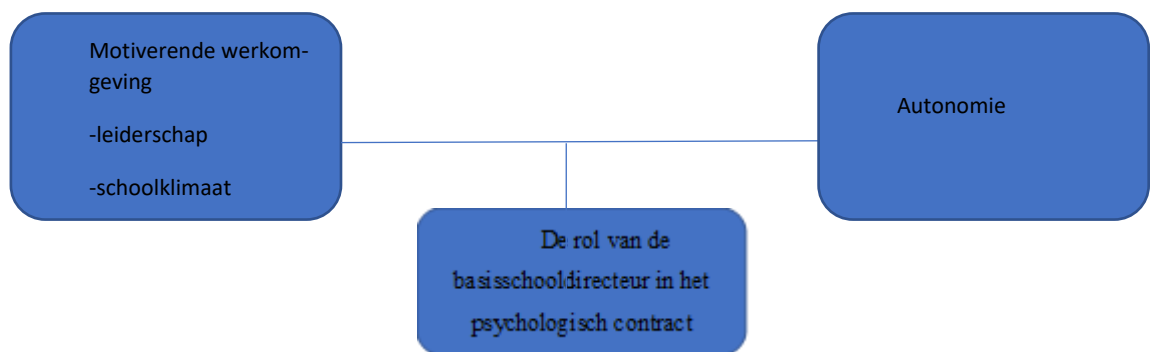
Benadrukt wordt in dit model dat de randvoorwaarden juist moeten zijn, wil professionalisering plaatsvinden. Eén van de schoolorganisatorische randvoorwaarden is een goed psychologisch contract tussen de schooldirecteur en de leerkracht. Zoals eerder gesteld is het psychologisch contract een individuele perceptie van de medewerker ten aanzien van de wederzijdse verplichtingen van de arbeidsrelatie (Rousseau, 1995). Met andere woorden de organisatie biedt de kaders en in die organisatorische context creëert de leerkracht het psychologisch contract (Freese, 2007).

Medewerkers zijn zich meestal niet bewust van de items die het psychologisch contract inhoud geven, daarom treedt vaak pas bewustzijn op als er daadwerkelijk veranderingen in aangebracht worden (Freese, 2007). Dit onderzoek is gericht op het perspectief van de leerkrachten ten aanzien van de rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract in de school, welke wordt gemeten met de Tilburgse psychologische vragenlijst (Freese, 2007).

2.4 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek is: “In hoeverre is er een relatie tussen een motiverende werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering van basisschoolleerkrachten en heeft de basisschooldirecteur in het psychologisch contract een modererende rol?”

De onderzoeksvraag is opgesplitst in de volgende constructen: motiverende werkomgeving, autonomie over de invulling van professionalisering van basisschoolleerkrachten en de rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract. Op basis hiervan is een onderzoeksmodel opgesteld (zie Figuur 2).



Figuur 3. Het onderzoeksmodel.

De constructen zijn vertaald in de volgende deelvragen:

1. Wat verstaan basisschoolleerkrachten onder een motiverende werkomgeving, waarbij er gekeken wordt naar schoolklimaat en leiderschap?
2. Hoe ervaren basisschoolleerkrachten op dit moment autonomie in het invullen van hun eigen professionalisering?
3. Hoe ervaren basisschoolleerkrachten de rol van hun basisschooldirecteur wat betreft autonomie over de invulling van professionalisering?
4. Heeft de rol van de basisschooldirecteur in het psychologische contract invloed op de autonomie over de invulling van professionalisering van de basisschoolleerkracht?

3. Methode

3.1 Ontwerp

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen in deze thesis was het noodzakelijk om nieuwe data te verzamelen. Voor dit onderzoek is een survey geconstrueerd. De data uit de survey werd aangevuld met kwalitatieve semigestructureerd interviews. Het surveydesign is onderdeel van kwantitatief onderzoek, is deductief van aard en bestaat uit veldonderzoek, waarin primaire data wordt verzameld en geanalyseerd. Dit design beschrijft de relatie tussen de variabelen motiverende werkomgeving en autonomie over de invulling van de professionalisering van basisschoolleerkrachten. Er is gekeken of de rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract modereert op de relatie. Dit veldonderzoek is een heterogene verzameling van leerkrachten die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Door middel van convenience sampling is deze groep verzameld. Werkzaam in het basisonderwijs is de gemeenschappelijk deler geweest in de steekproef. De steekproef omvat een selectie van alle leerkrachten werkzaam in het basisonderwijs. Hier is sprake van een aselechte steekproef, namelijk de enkelvoudige steekproef uit het databestand van twee schoolbesturen van het primair onderwijs. Na deze enkelvoudige steekproef is een snowballsteekproef gehanteerd onder alle leerkrachten werkzaam in het basisonderwijs in Nederland.

Het onderzoek heeft een beschrijvend karakter over de relatie tussen de drie variabelen. Het richtte zich op het toetsen van de relatie tussen een motiverende werkomgeving en autonomie van leerkrachten over de invulling van professionalisering en of de basisschooldirecteur in het psychologisch contracten modererende rol heeft op deze relatie.

Allereerst is een factoranalyse uitgevoerd om vergelijkbare patronen in items bij elkaar te plaatsen, vervolgens is een factor- en itemanalyse per construct uitgevoerd om na te gaan of de betrouwbaarheid van de gebruikte vragenlijsten voldoende is. Het verband tussen motiverende werkomgeving en autonomie van leerkrachten over de invulling van professionalisering en hoe groot de omvang van deze relatie is werd onderzocht door het bepalen van de correlatiecoëfficiënt; tevens werd met een partiële correlatie onderzocht of er significante verschillen tussen de scholen bestaan in kenmerken van deze scholen, zoals postcode van de locatie van de school, aantal leerlingen op de school, aantal jaren werkzaam op deze school en hoe lang de directeur werkzaam is op de school van de leerkracht. Door een regressie-analyse uit te voeren werd de modererende invloed bepaald van de rol van de basisschooldirecteur op het verband tussen een motiverende werkomgeving en autonomie van leerkrachten over de invulling van professionalisering.

Door de gegevens uit de semigestructureerd interviews in het kader van een kwalitatief onderzoek te verzamelen, is er gebruik gemaakt van het zogenoemde ‘embedded’ design (Creswell, 2014, pag. 574). Met dit design worden de resultaten van de kwantitatieve data-analyse beter begrepen door de

resultaten uit de kwalitatieve data-analyse en is gekeken of de validiteit op deze manier bevestigd kan worden.

3.2 Participanten

Participanten in het onderzoek waren leerkrachten in het basisonderwijs. De participanten waren leerkrachten werkzaam bij twee grote schoolbesturen voor het primair onderwijs, in totaal zijn er ongeveer 1000 leerkrachten werkzaam bij deze twee schoolbesturen. Het streven is een betrouwbaarheidsgehalte van 95% geweest ($n=278$) (Swanborn, 2015). Vanwege een te lage respons van deze leerkrachten, is de survey door een snowballsteekproef onder alle basisschoolleerkrachten werkzaam in Nederland uitgezet. Dit leverde 94 bruikbare cases op. Voor de kwalitatieve dataverzameling is er gebruik gemaakt van een convenience steekproef; dit betekent dat de participanten geselecteerd zijn op basis van willen en kunnen deelnemen aan het onderzoek (Creswell, 2014, pag. 163). De acht participanten aan de interviews zijn allen leerkracht op een basisschool of waren leerkracht (maximaal een half jaar met pensioen vanaf de datum van rapportage). Er zijn in totaal vijf interviews afgenomen, met daarin een groepsinterview van drie personen.

3.3 Materialen

Om de motiverende werkomgeving van een basisschoolleerkracht in kaart te brengen en de ervaren autonomie ten aanzien van professionalisering van de leerkracht op de basisschool te meten is er in de survey ingegaan op de percepties van de basisschoolleerkrachten. De ervaring van basisschoolleerkrachten over de rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract wat betreft de ervaren autonomie werd door vragen in de survey in kaart gebracht. Deze survey is een digitale vragenlijst die is opgesteld met behulp van Lime Survey via de Open Universiteit. De survey leverde kwantitatieve data op die de basis vormden voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De survey is een onderzoeksinstrument welke op korte termijn meerdere participanten kan bereiken en daardoor kon de haalbaarheid in tijd van dit onderzoek verwezenlijkt worden. Voor het uitzetten van de survey werd eerst een toestemmingsverklaring ondertekend door de twee schoolbesturen, waarin zij aangaven dat zij mondeling en schriftelijk zijn geïnformeerd over het onderzoek. Deze participanten zijn allen werkzaam bij één van de twee schoolbesturen en waren compos mentis; boven de 18 jaar oud en in staat om de survey in te vullen. Ook de participanten van de snowballsteekproef zijn allen basisschoolleerkracht op een school in Nederland en waren ook compos mentis; boven de 18 jaar oud en tevens in staat om de survey in te vullen.

Bij de uitnodiging voor deelname aan de survey werd op een digitaal voorblad uitgelegd hoe de anonimiteit en vertrouwelijkheid werd gewaarborgd. Door gebruik te maken van een online informed consentverklaring, gaf de participant expliciet toestemming voor deelname aan het onderzoek. In de toestemmingsverklaring bevestigt de participant dat hij/zij geïnformeerd is over het onderzoek en dat de participant vragen heeft kunnen stellen over het onderzoek en dat de participant over de deelname

heeft kunnen nadenken. Ook heeft de participant bevestigd dat hij/zij op elk moment zonder opgave van reden zich terug kan trekken uit het onderzoek. Daarnaast zijn de participanten op de hoogte gebracht hoe ze de begeleider van dit onderzoek, Dr. S. Verjans kunnen bereiken. Tevens was er een korte instructie te lezen op het digitale voorblad over de survey met daarbij de link naar de survey zelf.

De survey startte met het invullen en ondertekenen van de informed consent en een viertal achtergrondvragen, waardoor de verschillende kenmerken van de locaties waar de leerkrachten werkzaam zijn inzichtelijk worden gemaakt. Daarna werden de vragen in de survey ingedeeld in drie vraaggroepen; leiderschap op school, autonomie over invulling van professionalisering en het psychologisch contract. De oorspronkelijke survey bestond uit 52 vragen. Bij het online publiceren van de survey alsmede in de export van de data naar een Excel bestand zijn de antwoorden over de factor schoolklimaat als onderdeel van een motiverende werkomgeving verkeerd in het Excelbestand gezet. Dit betekent dat voor de rest van dit onderzoek de vragen van de factor schoolklimaat bij alle respondenten zijn weggelaten (om deze factor te meten was gebruik gemaakt van de vragenlijst die door Johnson, Stevens en Zvoch (2007) is ontwikkeld; deze vragenlijst meet de perceptie van de leerkracht over het schoolklimaat op vijf elementen: de bereidheid tot innovatie, de samenwerking met collega's, beschikbare middelen, de relatie met leerlingen en de inspraak op besluitvorming in school).

De effectief afgenomen survey (bijlage A) bestaat uit 32 vragen en is gebaseerd op de volgende bestaande vragenlijsten: om de autonomie van de participanten vast te stellen zijn de vragen uit de survey gebaseerd op de Maastrichtse Autonomielijst (De Jonge, Landeweerd en van Breukelen, 1994). De lijst bestaat uit tien items waarop de respondenten kunnen aangeven in welke mate zij hun werk zelf kunnen regelen. Een hoge score wijst bij de variabele autonomie op het ervaren van een grote autonomie. Op basis van deze items wordt de leerkracht gevraagd aan te geven in welke mate het werk bepaalde mogelijkheden biedt. Aan de hand van een vijfpunts Likertschaal, die loopt van 1 (zeer weinig mogelijkheid) tot 5 (zeer veel mogelijkheid), zijn deze stellingen gescoord. Een voorbeelditem is: "Zelf te bepalen welke werkzaamheden men verricht".

Ook zijn er vragen gesteld over het leiderschap van de basisschooldirecteur. Om de rol van de basisschooldirecteur te meten is er gebruik gemaakt van de vragenlijst Transformationeel leiderschap van Geijssel, Sleegers en Stoel (2009). Er zijn zes items op een vijfpuntsschaal gemeten. Daarnaast zijn de vragen over leiderschap gebaseerd op de vragenlijst van Hoogh, den Hartog en Koopman (2004) over autocratisch leiderschap, welke bestaat uit vijf items. Deze items worden op een vijfpuntsschaal gemeten.

Voor dit onderzoek is gekozen voor de Tilburgse psychologisch contract vragenlijst (TPCV) (Freese, 2007). De TPCV is gevalideerd. TPVC bestaat uit 40 items over waargenomen organisatieverplichtingen en 18 items over waargenomen werknemersverplichtingen. In deze survey zijn negen items over waargenomen organisatieverplichtingen opgenomen vanwege de perceptie van het individu

op de rol van de directeur in het psychologisch contract. De TPCV (Freese, 2007) gaat uit van een unilaterale visie, waarbij zowel waargenomen organisatie als werknemersverplichtingen gemeten worden. Freese (2007) onderbouwt de keuze voor deze unilaterale benadering door te stellen dat een psychologisch contract een individuele perceptie is, welke overeenkomt met de aangehouden definitie van Rousseau (1995) in dit onderzoek.

De leidraad voor het semigestructureerd interview is geconstrueerd op basis van de vragen in de survey. Dit resulteerde in een interviewleidraad (bijlage A) welke gevolgd is tijdens het houden van het interview.

3.4 Procedure

In de maand juni 2018 werd toestemming gevraagd aan de staf van de schoolbesturen om de survey onder hun werknemers uit te zetten. De werknemers waren allen leerkracht op een basisschool. De schoolbesturen werden uitgekozen in de gemeente Zaanstad en Haarlem, welke samples zijn voor de gehele basisschoolleerkrachtenpopulatie. Zodra toestemming van de schoolbesturen verleend was, werd er convenience sampling uitgevoerd; de participanten werden geselecteerd omdat deze participanten bereid waren mee te doen aan dit onderzoek.

Voordat de survey ingevuld werd, is toestemming gevraagd aan alle participanten. De survey heeft maximaal 10 minuten in beslag genomen van de participant. De survey is middels een mail onder de leerkrachten verspreid in september 2018 met informatie over de aard van het onderzoek en het belang van de participant hierbij. Door snowballsampling is aan de participanten gevraagd of zij andere participanten kennen die bereid waren mee te doen aan de survey. De survey is opgesteld door de variabelen te operationaliseren door het gebruik van bestaande vragenlijsten; het zogenoemde identificeren van bestaande instrumenten (Creswell, 2014). Vanwege het type onderzoeksvraag zijn de participanten in dit onderzoek bevraagd naar de variabelen ervaren en gewenste autonomie en het gepercipieerd bestaande psychologisch contract tussen de leerkracht en de schooldirecteur.

De survey is in augustus 2018 aan een klein groepje niet-participanten ($n=5$) voorgelegd om te testen of de survey duidelijk gelezen en begrepen werd. De survey is digitaal verspreid en werd vóór 28 oktober 2018 ingevuld.

Deelname aan het interview gebeurde op een openbare plek in Nederland of telefonisch vanwege de te grote fysieke afstand tussen de interviewer en de geïnterviewde.

3.5 Analyse

De survey is opgesteld met behulp van LimeSurvey. Vervolgens werd de survey door de participanten online ingevuld. Daarna zijn de gegevens verwerkt en geanalyseerd door gebruik te maken van het onderzoeksprogramma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Na het verzamelen van de ge-

gevens, werden de gegevens gecodeerd en wordt er een gegevensbestand gemaakt wat SPSS kon analyseren. Vervolgens werden de gegevens gecontroleerd en eventueel gecorrigeerd waarna de eigenlijke analyse plaats kon vinden.

Een factoranalyse werd uitgevoerd tussen en in de verschillende schalen; de factoranalyse werd gebruikt om te kijken of er onderliggende factoren waren in variabelen of items. De analyse heeft gekeken naar onderliggende patronen en correlaties tussen de verschillende items en heeft de items die vergelijkbare patronen hebben bij elkaar geplaatst. Vervolgens werden item-en factoranalyses uitgevoerd op de afzonderlijke schalen om de fit van de items in de toegewezen schalen (zowel statistisch als theoretisch) te beoordelen. Ook werden de betrouwbaarheden vastgesteld. De betrouwbaarheid van een schaal die uit verschillende items bestaat kon worden geanalyseerd met behulp van Cronbach's Alpha.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zal voor de werkomgeving en de autonomie inferentiële statistiek worden gebruikt: de correlatiecoëfficiënt Pearson. Door een partiële correlatie uit te voeren werd gekeken naar significante verschillen tussen de kenmerken van de verschillende scholen waar de leerkrachten werken. Vervolgens werd op de onderzoeksvraag over de invloed van de rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract op de relatie motiverende werkomgeving en autonomie over invulling van de professionalisering van basisschoolleerkrachten een moderatoranalyse uitgevoerd. Hier werd een enkelvoudige regressie voor uitgevoerd. Ook werd getoetst of de regressiecoëfficiënt van de variabele de rol van de basisschooldirecteur statistisch significant is. Als de regressiecoëfficiënt = 0, of althans niet significant verschillend van 0 is, dan is er geen interactie en dus geen sprake van modereren. Deze informatie is geïnterpreteerd om vast te stellen of de analyse een bevredigend antwoord op een onderzoeksvragen heeft geleverd.

Voor de analyse van de kwalitatieve data is de (demo)versie van NVIVO-versie 12 gebruikt. Het is de bedoeling geweest om de constructen uit de kwantitatieve data-analyse te onderzoeken en eventueel te verdiepen op een inductieve manier. Na de vijf interviews, waaronder een groepsinterview met drie participanten is datasaturatie opgetreden. Uit deze vijf interviews is voldoende informatie verkregen. De interviews met de participanten zijn opgenomen, gecodeerd en geanalyseerd met het analyseprogramma NVIVO (demo) versie 12. Op deze wijze konden alle interviews door middel van codes (nodes) systematisch geanalyseerd worden. Dit is gebeurd door iteratief te werk te gaan en in drie rondes de data te analyseren. Allereerst zijn de interviews woordelijk getranscribeerd (voorbeeld van de transcriptie in bijlage B) en geïmporteerd in NVIVO. In de eerste ronde, het open coderen, zijn er codes (nodes) aan stukken tekst geplakt om op deze manier een zo open mogelijke codering te bewerkstelligen (Creswell, 2014, pag. 268). De data werd hierdoor gereduceerd en vormden de basis voor de boomstructuur. In de tweede ronde, de axiale ronde, werden de codes (nodes) met elkaar vergeleken om te analyseren waar verschillen en overeenkomsten in de interviews met de leerkrachten zaten. De vergelijkbare codes werden vervolgens gehercodeerd tot overkoepelende axiale codes, de zogenaamde

thema's, welke grotendeels overeenkomen met de constructen uit het conceptueel model van deze studie. In de laatste ronde, de selectieve ronde, werden de thema's uitgewerkt tot een theorie. Tussen de thema's worden de relaties beschreven en er is nagegaan of in deze relaties een verklaring te vinden is voor de constructen leiderschap, autonomie in de werkomgeving, autonomie over de invulling van professionalisering en de rol van de directeur in het psychologisch contract als antwoord op de onderzoeksvragen. Zo is een klein aantal vragen uit de survey (vragen 44 tot en met 50) letterlijk gesteld aan de participanten in het interview om zo de kwalitatieve data ondersteunend te laten zijn voor de analyse uit de kwantitatieve data.

Na de analyse van de interviews, is de analyse aan de participanten voorgelegd om te controleren of de participanten zich herkenden in deze analyse. Deze handeling is uitgevoerd om de interne validiteit van de interviews verhogen, de zogenaamde member check (Creswell, 2014, pag. 283).

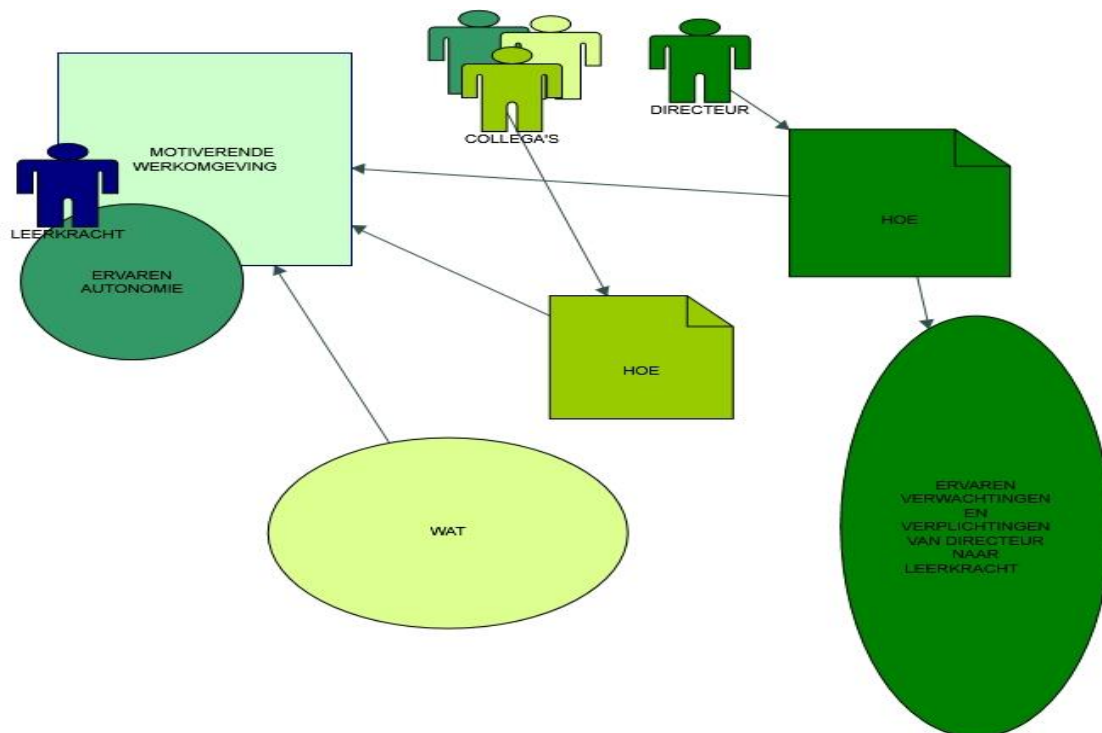
4.Resultaten

Het statistische softwarepakket SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versie 25.0 is gebruikt voor de analyse van de data. De data uit de survey is verkregen door de survey online, in Lime Survey uit te zetten onder verschillende schoolbesturen. Als eerste stap is de kwaliteit van de gegevens gecontroleerd door het databestand te controleren op missing values. Op basis hiervan zijn 8 cases met meer dan 5% ontbrekende waarden niet geïnccludeerd. Uiteindelijk bleven er 94 cases over voor de analyses. In Tabel 1 is een verdeling van de respondenten te zien over de verschillende achtergrondvragen; een samenvatting van de gegevens van de respondenten in de 94 cases. De respondenten zijn allen leerkrachten op een basisschool in Nederland

Tabel 1*Beschrijvende statistiek van de gegevens van de onderzoeksgroep (N=94)*

Variabele	N	%		N	%
Geslacht			Aantal leerlingen op school		
Vrouw	87	92.6	0-100 leerlingen	6	6.4
Man	7	7.4	101-200 leerlingen	24	25.5
			201– 300 leerlingen	24	25.5
School werkzaam			301– 400 leerlingen	19	20.2
Zaanstad	25	26.6	401– 500 leerlingen	10	10.6
Haarlem	5	5.3	501 leerlingen en meer	11	11.7
Overig	64	68.1	<i>Gemiddelde:</i>	304	
			<i>Standaarddeviatie:</i>	160,291	
Aantal jaren werkzaam op de school			Aantal jaren directeur werkzaam op de school		
0-5 jaar	46	49.5	0- 5 jaar	53	56.4
6-10 jaar	15	16.1	6- 10 jaar	17	18.1
11-15 jaar	13	14.0	11- 15 jaar	12	12.8
16-20 jaar	10	10.8	16- 20 jaar	3	3.2
21-25 jaar	3	3.2	21- 25 jaar	2	2.1
langer dan 26 jaar	6	6.5	langer dan 26 jaar	7	7.4
<i>Gemiddelde:</i>	8,7		<i>Gemiddelde:</i>	7,93	
<i>Standaarddeviatie:</i>	8,193		<i>Standaarddeviatie:</i>	9,126	

Op basis van de interviews met acht leerkrachten uit het basisonderwijs, is gekeken naar een antwoord op de vooropgestelde onderzoeksvragen. Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen zijn de volgende thema's van belang; namelijk (1) WAT zijn ervaren kenmerken van een motiverende werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering (2) WIE zijn sleutelpersonen in deze werkomgeving (3) HOE gedragen deze sleutelpersonen zich in de werkomgeving, (4) ERVAREN AUTONOMIE over de invulling van de professionalisering en (5) ERVAREN VERWACHTINGEN van de directeur naar de leerkracht toe. Onderstaand figuur illustreert de thema's en in bijlage C is de boomstructuur weergegeven.



Figuur 4. Visuele weergave van de thema's bij de onderzoeksvragen.

4.1 Factoranalyse en Cronbach's Alpha

Voordat in de volgende paragrafen de resultaten van deze studie per deelvraag worden besproken, zullen de resultaten van de factoranalyses van alle items en de onderliggende constructen eerst worden gepresenteerd. Vervolgens worden de factoranalyses van elk construct afzonderlijk in combinatie met de betrouwbaarheid van elk construct besproken. Dan zal worden overgegaan op de presentatie van de correlaties, de partiële correlaties en de regressie-analyse in combinatie met de resultaten van de kwalitatieve analyse als antwoord op de verschillende deelvragen uit deze studie.

De factoranalyse is uitgevoerd om op zoek te gaan naar drie constructen welke ten grondslag liggen aan deze studie; te weten leiderschap, autonomie en het psychologisch contract. Om te zien of de factoranalyse kan worden uitgevoerd is gekeken naar de 27 vragen van de survey. Bij het online publiceren van de survey alsmede in de export van de data naar een Excel bestand is de factor schoolklimaat als onderdeel van een motiverende werkomgeving verkeerd in het Excelbestand gezet. Dit betekent dat voor de rest van deze studie de vragen van de factor schoolklimaat bij alle participanten is weggelaten. De 27 vragen zijn gemeten op een Likertschaal, welke een intervallschaal is.

De grootte van de steekproef moest getest worden; dit is gedaan aan de hand van de Kaiser-Meyer-Olkinmeting van de steekproef; deze was .898; dat is boven de aanbevolen waarde van .6, en de Bartlett's test was significant met een waarde onder de .001. Er zijn 27 vragen geanalyseerd met de factoranalyse, waarbij de methode van Principale Componenten Analyse is gehanteerd met een varimax rotatie. Door de varimax rotatie kunnen de factoren eenduidig worden gedefinieerd. Door de screeplot en

de eigenwaardes groter dan 1 te gebruiken om onderliggende componenten vast te stellen, laat de analyse zien dat er vier factoren een totaal van 73,282% van de variantie in de data verklaren.

Voor het behouden van een item in een construct is gekeken naar de hoge lading, $>.30$ (Field, 2013) op de items en naar zo weinig mogelijk informatieverlies ten opzichte van de oorspronkelijke vragenlijst. Dit resulteert in de onderstaande items per construct, welke allen inhoudelijk representatief zijn voor het construct (bijlage D1). Uit de factoranalyse zijn de volgende constructen naar voren gekomen: leiderschap (transformationeel leiderschap), autonomie in werkomgeving, autonomie over de invulling van professionalisering en het psychologisch contract.

Naar aanleiding van de factoranalyse over alle items zijn er vier afzonderlijke constructen geconstrueerd, welke ieder afzonderlijk ook met een factoranalyse zijn bekeken. De factoranalyse van autonomie over de invulling van professionalisering heeft een Kaiser-Meyer-Olkinmeting van .500. Dit construct komt niet in aanmerking voor een factoranalyse vanwege de aanbevolen waarde van minimaal .6, echter verklaart dit construct een aanzienlijk gedeelte van de variantie. Derhalve heeft het construct geen corrigerende actie ondergaan en is de factoranalyse op dit construct uitgevoerd. Daarnaast is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op elk construct afzonderlijk. Elk construct heeft een acceptabele betrouwbaarheid van meer dan .7. Bovendien tonen de constructen een maximale interne betrouwbaarheid omdat wanneer een item verwijderd zou worden binnen de constructen de Cronbach's Alpha nergens hoger is dan de totale Alpha van het construct (zie Tabel 2).

Tabel 2

Factoranalyses van de vier constructen en de betrouwbaarheidsanalyse

Construct	Aantal items	KMO	Verklaarde variantie	Cronbach's Alpha
Leiderschap	8	.911	67,938%	.932*
Autonomie in werkomgeving	6	.803	69,662%	.907*
Autonomie over de invulling van professionalisering	2	.500	78,498%	.718*
Psychologisch contract	9	.923	71,295%	.947*

** alpha if item deleted' is nergens hoger dan de totale alpha*

4.2 Deelvraag 1: Wat verstaan leerkrachten onder een motiverende werkomgeving, wanneer ze kijken naar leiderschap van hun directeur?

Globaal gezien is een aantal aspecten van de ervaren kenmerken van een motiverende werkomgeving

overeenkomstig zichtbaar in de data. Wat opvalt is dat vertrouwen het vaakst genoemd wordt als ervaren kenmerk van een motiverende werkomgeving. Vertrouwen in en van collega's en vertrouwen krijgen van de directeur wordt door de leerkrachten het meest genoemd. Derhalve lijkt de sociale context belangrijk voor een motiverende werkomgeving.

(Leerkracht): "Nou, bij motiverende werkomgeving is het eerste wat in mij opkomt, (...) het woordje vertrouwen. (...) Nou, en als ik voel dat ik dat vertrouwen krijg en daar de ruimte voor is dan, dan voel ik als het ware dat ik in zo een omgeving terecht ben gekomen."

Een motiverende werkomgeving is voor alle participanten een omgeving waarin het gevoel van autonomie vooral afhangt van contextkenmerken, zoals een open structuur, ruimte, vrijheid.

(Leerkracht): "Ik denk dat als je die vrijheid hebt dat je jezelf kunt blijven voor de klas, dat dat autonoom is. (...) Vrijheid krijgen om te doen. (...) Dat je jezelf kan zijn."

Een van deze contextkenmerken is de ondersteuning van collega's; het gevoel dat je kunt samenwerken en dat je vragen kunt stellen.

(Leerkracht): "Als ik nadenk over een motiverende werkomgeving op mijn basisschool dan denk ik aan collega's waar ik goed mee kan samenwerken, collega's waar ik bij terecht kan, waar ik een goed gesprek kan hebben over de inhoud van het onderwijs en voldoende materialen die aansluiten bij wat ik in mijn groep nodig moet hebben; dat ik daar ook vragen over kan stellen bij mijn collega's."

4.3 Deelvraag 2 en 3: Hoe ervaren leerkrachten autonomie in hun werkomgeving en in het kiezen van professionaliseringsactiviteiten en de rol van de directeur hierin?

De contextkenmerken worden grotendeels bepaald door het leiderschap van de directeur. De directeur lijkt leidend te zijn in het bepalen van de ervaren motiverende werkomgeving van de leerkracht. Zo worden de volgende begrippen vaak genoemd: open structuur, kwaliteiten, globale lijnen, in een hokje gedrukt voelen, verplichtingen van de directeur en bestuur naar de inspectie. Alle gesprekken tonen aan dat duidelijkheid in de globale lijnen en visie van een school en duidelijkheid in de kaders waarbinnen leerkrachten kunnen bewegen zorgt voor een gevoel van motivatie. Deze duidelijkheid wordt gecreëerd door de directeur.

(Leerkracht): "Voor mij is een motiverende werkomgeving op een basisschool een omgeving waar je je geborgen voelt, je veilig voelt om te kunnen handelen en vooral dat er een iemand boven staat die enthousiast is op je manier van werken en je daarop aanspreekt zeg maar, maar dan motiveert."

De werkomgeving wordt dus grotendeels bepaald door de sociale context van de leerkracht, waarin collega's en directeur een grote rol spelen. Collega's moeten vooral benaderbaar en ondersteunend zijn, terwijl de directeur moet zorgen voor duidelijkheid over de kaders waarbinnen een leerkracht

zich vrij voelt en kan bewegen. Dit lijkt te zorgen voor een gevoel van jezelf kunnen zijn, wat onderdeel is van vertrouwen hebben in en krijgen van de mensen in de werkomgeving. Een motiverende werkomgeving lijkt niet te kunnen bestaan zonder een gevoel van vrijheid en autonoom zijn. De volgende paragraaf gaat over de ervaren autonomie in de werkomgeving en het wordt uitgelicht hoe leerkrachten de invulling van professionalisering ervaren.

De contextkenmerken worden gecreëerd door anderen dan de leerkracht zelf; behalve bij één leerkracht. Deze leerkracht geeft duidelijk aan dat je zelf, als leerkracht durf moet hebben om autonoom te zijn in de werkomgeving van de basisschool.

(Leerkracht): "Nou je moet het vertrouwen hebben in jezelf. (...) moet je een beetje durf voor hebben."

Voor drie andere leerkrachten is autonoom zijn in de werkomgeving een resultaat van het handelen van het bestuur en de directie.

(Leerkracht): "Dat je je niet in een hokje gedrukt voelt of dat je je verplicht voelt om dingen te doen omdat een ander dat vindt."

(Leerkracht): "Wat ik wel merk is dat doordat de inspectie heel erg op bepaalde punten zit dat je daarin belemmerd kan worden omdat je dan als school zijnde dan verplicht wordt dingen te doen die misschien niet bij je, hoe noem je dat, bij jouw visie horen, bij de visie van jouw school."

(Leerkracht): "Nou voor mij is het eigenlijk hetzelfde, voor mij is eigenlijk de school een soort klas, waar je de directeur daar hebt staan, zal ik maar zeggen, die geeft duidelijk de grenzen en de kaders aan waarbinnen jij als leerkracht kunt, mag functioneren."

Er bestaan veel verschillen over de invulling van de professionalisering op de scholen van de participanten. Ook in het kiezen van de professionaliseringsactiviteiten zijn verschillen te zien, terwijl de ervaren autonomie over de invulling van professionalisering nagenoeg hetzelfde is. Leerkrachten voelen zich vrij om te kiezen in overleg met de directeur. In sommige gevallen is de directeur meer sturend bezig dan op andere scholen. Dit lijkt samen te hangen met het verwezenlijken van vastgestelde doelen, die gekoppeld zijn aan een bestuurlijke of schoolvisie. Wat opvalt is dat autonomie alleen geen bevredigend gevoel lijkt te geven. De leerkrachten geven duidelijk aan dat het van belang is dat de directeur weet waar de leerkracht mee bezig is en dat de directeur een visie op het professionaliseren van een leerkracht heeft.

(Leerkracht): "Hij was inlevend, empathisch waardoor ie eigenlijk liet merken dat ik goed in ieder geval goed bezig ben."

(Leerkracht): "Er wordt niet gevraagd van goh hoe gaat het; hoe is het gegaan met je studie, hoe verloopt het. En of het altijd functioneel voor de school is wordt ook niet over nagedacht."

Wel als school het betaalt denk ik, maar bij mij kwam het uit het lerarenfonds, nou ja dan mag je eigenlijk doen wat je wil. Daar zit niet een bepaalde gedachte achter.”

(Leerkracht): “Toen ik hier tweeënhalf jaar geleden kwam merkte ik wel dat iedereen deed wel iets aan professionalisering en kreeg ook daar geld voor. Alleen het was niet, er was geen sturing dus bijvoorbeeld twaalf leerkrachten gingen dezelfde cursus volgen.”

(Leerkracht): “Dus in combinatie met elkaar bekijk je dit hebben wij als organisatie eigenlijk nodig of dat willen we graag in huis hebben, nou wie doet wat en hoe kunnen we ervoor zorgen dat we het op een goede manier kunnen uitvoeren en dan kom je weer terug op het regelmatig evalueren, borgen, misschien zelfs wel een specialistenteam opzetten die elkaar kunnen ondersteunen. Het hoeft niet alles bij hem, bij de directeur vandaan te komen of bij het managementteam vandaan, ik bedoel je kunt elkaar ook ondersteunen.”

(Leerkracht): “Ga dan met elkaar in gesprek en zet dan weer een doel en een visie neer van dit is wat we nodig hebben en wie is bereid om deze studie te volgen om dat doel te gaan bereiken. Nou dat is niet gebeurd.”

(Leerkracht): “Ik weet wel als ik iets wil of een cursus wil volgen dat die ruimte er wel is. We krijgen ook dingen door van de directie van goh kijk hier eens naar, misschien is het interessant of dat je het dan wel of niet doet, daar zal hij niet op terugkomen.”

(Leerkracht): “Wat dan heb je in ieder geval een soort route die je bewandelt met alle professionele studies die je aan het doen bent waardoor het werken in het onderwijs erg leuk; erg gemotiveerd blijft en ja. (...) Maar dan hoop ik dus dat zij in de grote linie, de grote stappen met mij bespreekt, wel eerlijk en open is wat er mogelijk is. (...) Maar dat is een beetje wat ik verwacht van een leidinggevende.”

4.4 Deelvraag 4: Heeft de rol van de directeur in het psychologisch contract invloed op de autonomie in het kiezen van professionaliseringsactiviteiten?

Alle leerkrachten geven aan dat professionaliseren belangrijk is voor het goed uitvoeren van het beroep. De verwachting van de directeur naar de leerkracht is minder zichtbaar. Een paar leerkrachten weten te omschrijven wat zij denken dat de directeur van de leerkrachten verwacht wat betreft hun professionalisering; namelijk dat de leerkracht nadenkt over waar hij of zij naar toe wil. Duidelijk wordt ook dat op de meeste scholen in werkgroepen of ontwikkelteams gewerkt wordt; zodat de verwachting van de directeur om bezig te zijn met onderwijs gekaderd is. Het doel van de werkgroepen of ontwikkelteams is dan duidelijk en de input voor de professionaliseringsactiviteiten lijkt hier dan voor de hand te liggen. Wat opvalt is dat een aantal leerkrachten steun en waardering ontvangt van hun directeur, maar een groot aantal leerkrachten niet. Wel hebben alle leerkrachten het idee dat ze invloed kunnen uitoefenen en initiatief kunnen nemen op hun school.

(Leerkracht): “Nou, ja, hij verwacht dat wij ons werk doen, dat we daar ook op een professionele manier mee bezig zijn, nou ja dat we ook wel een beetje nadenken waar we naar toe willen, waar we vandaan komen, dat wil hij wel.”

(Leerkracht): “En dan er is ook wel ruimte om binnen bepaalde vakgebieden zelf te spelen en te doen, maar daarbuiten wordt er helemaal geen kader geschapen of is er helemaal geen kader en voelt dat eigenlijk een soort van drijfzand; dat je eigenlijk niet goed weet wat wordt er nu eigenlijk van mij verwacht.”

(Leerkracht): “Nou, ja, dat je zelf hebt nagedacht over wat je wil, dus kijken wat heb ik nodig in mijn ontwikkeling en wat zijn de volgende stappen, is dat binnen school, is dat buiten school, welke interesses heb ik daarbij. Dat verwacht diegene van mij, ja.”

(Leerkracht): “Want de laatste directeur die ik heb meegemaakt die zorgde er wel voor dat de voorwaarden zo goed mogelijk waren en de inhoud van het onderwijs werd echt door de docenten gemaakt. En dat maakte het ook dat je soms het idee had dat sommigen niet wisten waar ze naar toe wilden gaan; dat het te ruim was, maar je zag ook gebeuren dat mensen hun eigen ding deden en zelf dingen ontwikkelden.”

(Leerkracht): “En ook, wat ik ook heel belangrijk vind is het dus gewoon ook horen van jou wat fijn dat je dit op je hebt genomen. (...) ja weet je qua collega's kreeg ik wel vaak te horen van fijn dat je dat gedaan hebt o wat goed dat je dat. Maar inderdaad van hoger niet. (...) ja en dat hoeft niet eens fysiek te zijn, maar je moet wel op één lijn zijn en je moet wel samen er-gens voor gaan; je moet je wel ondersteund voelen; dat helemaal en inderdaad nou ja wat je zegt af en toe eens te horen van wat ben je lekker bezig of wat ben je goed bezig of wat inderdaad ik zie dat je zo hard werkt, vertel eens waar ben je mee bezig überhaupt al. Dat is nog nooit gevraagd.”

Tijdens de analyse is ook gekeken naar de relatie tussen de constructen leiderschap (motiverende werkomgeving) en autonomie in de werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering (bijlage D2). Om de sterkte van de relatie te bepalen is uitgegaan van de pearsoncoefficient (r) (Creswell, 2014). De relaties zijn te zien in Tabel 3.

Tabel 3

Correlaties leiderschap en autonomie in de werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering

Construct	Leiderschap (r)	Sig.
Autonomie in werkomgeving	.515**	.000

Autonomie over de invulling van professionalisering	.675**	.000
---	--------	------

** *Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)*

De relatie betekent niet dat er ook sprake is van een causaal verband. Leiderschap als onderdeel van een motiverende werkomgeving houdt hier transformationeel leiderschap in. Een hogere score op dit transformationeel leiderschap lijkt te zorgen voor een motiverende werkomgeving (Geijssels, Sleegers en Stoel, 2009). Leiderschap heeft een relatie met autonomie in de werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering, echter zullen er ook leerkrachten zijn die autonomie ervaren in een niet-motiverende werkomgeving. Er kan niet gesteld worden dat leiderschap als onderdeel van een motiverende werkomgeving altijd zorgt voor gevoelde, ervaren autonomie in de werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering. Wel is gekeken in de regressie-analyse hoe de afhankelijke variabele(n) wordt(en) beïnvloed door de onafhankelijke variabele. Voordat de regressie-analyse is uitgevoerd, is door middel van een partiële correlatieanalyse (bijlage D3) bekeken of de relatie tussen leiderschap en autonomie in de werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering gecontroleerd werd door de achtergrondvariabelen: het aantal jaren dat de leerkracht werkzaam is op een school, het aantal leerlingen op de school van de leerkracht, het aantal jaren dat de directeur werkzaam is op de school van de leerkracht en de postcode waar de school van leerkracht zich bevindt (zie Tabel 4).

Tabel 4

Partiële correlaties achtergrondvariabelen (aantal jaar werkzaam, aantal leerlingen, aantal jaar directeur werkzaam, postcode) van de leerkracht in het basisonderwijs (N=94)

Achtergrondvariabele	Leiderschap $r(df)$	Sig.
Autonomie in werkomgeving		
<i>Aantal jaren werkzaam</i>	.513	.000*
<i>Aantal leerlingen</i>	.514	.000*
<i>Directeur werkzaam</i>	.508	.000*
<i>Postcode</i>	.500	.000*
Autonomie over de invulling van professionalisering		
<i>Aantal jaren werkzaam</i>	.673	.000*
<i>Aantal leerlingen</i>	.668	.000*
<i>Directeur werkzaam</i>	.671	.000*

**p is significant <.05 (2-tailed)*

Vanwege het bestaan van een enkele onafhankelijke variabele in deze studie, te weten leiderschap als onderdeel van een motiverende werkomgeving en het ontbreken van significante verschillen van de achtergrondvariabelen wordt hier een enkelvoudige regressie uitgevoerd. Leiderschap wordt hieronder als predictor aangegeven. Met behulp van deze enkelvoudige regressie-analyse zijn de volgende stappen doorlopen:

1. De afhankelijke variabele (ervaren autonomie in de werkomgeving) wordt voorspeld door de onafhankelijke variabele (leiderschap van een motiverende werkomgeving) en de afhankelijke variabele (ervaren autonomie over de invulling van professionalisering) wordt voorspeld door de onafhankelijke variabele (leiderschap als onderdeel van een motiverende werkomgeving).
2. De invloed van de onafhankelijke variabele (leiderschap) op de afhankelijke variabelen (ervaren autonomie in de werkomgeving en de invulling van professionalisering) met als modererende variabele de rol van de directeur in het psychologisch contract

Uit deze regressie-analyse zijn per afhankelijke variabele twee modellen opgesteld (zie Tabel 5 en Tabel 6). In de eerste stap is onderzocht of ervaren autonomie in de werkomgeving beïnvloed wordt door leiderschap van de directeur op de school waar de leerkracht werkt. Er diende een aantal assumpties gecontroleerd te worden voordat de resultaten geïnterpreteerd konden worden. Ten eerste is er gekeken naar de spreidingsdiagram en histogram. In het spreidingsdiagram moeten de residuen evenwichtig rond de nullijn liggen, dit is het geval. Elke variabele in de regressie is normaal verdeeld in de histogram en bevat geen extreme uitschieters. Bij deze stap in de enkelvoudige regressie-analyse met als afhankelijke variabele autonomie in de werkomgeving, is de onafhankelijke variabele leiderschap toegevoegd.

Uit de modelsamenvatting blijkt dat 26,8% van de ervaren autonomie in de werkomgeving verklaard wordt door leiderschap (bijlage D4). Uit de analyse van variantie (ANOVA) blijkt dat het model significant is met een betrouwbaarheid van 95% (bijlage D4). De relatieve invloed van de variabelen is te zien in bijlage D4. De standaardcoëfficiënt standaardiseert alle variabelen, zodat ze onderling te vergelijken zijn (Creswell, 2014). Hoe hoger deze coëfficiënt, hoe groter de samenhang van de afhankelijke en onafhankelijk variabele; in dit geval betekent dat de correlatie een waarde van .517 heeft en dus een matige samenhang vertoont.

Uit het model kan verder opgemaakt worden dat leiderschap een significante voorspeller is van de ervaren autonomie in de werkomgeving; echter blijkt dat de relatieve invloed van leiderschap klein is op autonomie in de werkomgeving te zien in de lage mate waarin dit model de werkelijke data benadert ($F = 16,46$, $p < .05$, $R^2 = .268$). Het effect van de achtergrondvariabelen is hier achterwege gelaten,

omdat vanuit de partiële correlatie is gebleken dat deze variabelen geen significant effect hebben op de relatie tussen leiderschap en autonomie in de werkomgeving.

De tweede stap in de regressie-analyse is om te onderzoeken of de samenhang tussen leiderschap en ervaren autonomie in de werkomgeving wordt gemodereerd door de rol van de directeur in het psychologisch contract. Ten eerste is gekeken naar het verschil in de significantiewaarden tussen model 1 en model 2 in de samenhang tussen leiderschap en autonomie in de werkomgeving (zie Tabel 5).

Tabel 5

Regressie-analyse autonomie in de werkomgeving

	Model 1			Model 2		
	β	Bèta	p	β	Bèta	p
Constante	1.527		.000*	.810		.087*
Leiderschap	.455	.442	.010*	.481	.467	.006*
Psychologisch contract	.089	.087	.607*	.224	.216	.210*
Leiderschap * psychologisch contract				.199	.260	.019*

**p is significant < .05 (2-tailed)*

In model 1 en model 2 is te zien dat de p-waarde van meer dan .05 niet significant bijdragen aan het model. Leiderschap draagt wel significant bij aan de ervaren autonomie in de werkomgeving in beide modellen en de rol van de directeur in het psychologisch contract draagt niet significant bij aan beide modellen. In model 2 is een interactie-effect te zien; het effect van leiderschap op autonomie in de werkomgeving varieert naarmate de rol van de directeur in het psychologisch contract verandert. Met andere woorden: het effect van de voorspeller leiderschap is afhankelijk van het niveau van de rol van de directeur in het psychologisch contract. Er is geen constante samenhang tussen leiderschap en autonomie in de werkomgeving.

Een model zonder interactie-effecten maakt impliciet de veronderstelling dat het effect van de onafhankelijke focusvariabele op de afhankelijke variabele constant is (Jaccard et al., 2003). In dit geval betekent het dat leiderschap zonder de rol van de directeur in het psychologisch contract minder effect heeft op de ervaren autonomie in de werkomgeving.

Vervolgens is een regressie-analyse uitgevoerd of ervaren autonomie over de invulling van professionalisering beïnvloed wordt door leiderschap van de directeur op de school waar de leerkracht werkt. Ook hier dienden een aantal assumpties gecontroleerd te worden voordat de resultaten geïnterpreteerd konden worden. Ten eerste is er gekeken naar de spreidingsdiagram en histogram. In het spreidingsdiagram moeten de residuen evenwichtig rond de nullijn liggen, dit is het geval. Elke variabele in de regressie is normaal verdeeld in de histogram en bevat geen extreme uitschieters. Bij deze stap in de enkelvoudige regressie-analyse met als afhankelijke variabele autonomie over de invulling van professionalisering, is de onafhankelijke variabele leiderschap toegevoegd.

Uit de modelsamenvatting in bijlage D4 blijkt dat 56,8% van de autonomie over de invulling van professionalisering verklaard wordt door leiderschap. Uit de ANOVA in bijlage D4 blijkt dat het model significant is met een betrouwbaarheid van 95%. Het blijkt, zoals te zien in bijlage D4 dat de relatieve invloed van leiderschap groot is op de ervaren autonomie over de invulling van professionalisering, $F=61.59$, $p < .05$, $R^2 = .568$. Hieruit kan opgemaakt worden dat leiderschap een significante voorspeller is van de ervaren autonomie in de werkomgeving.

Het verband tussen leiderschap en ervaren autonomie over de invulling van professionalisering is significant. Het effect van de achtergrondvariabelen is daarbij achterwege gelaten, omdat vanuit de partiële correlatie is gebleken dat deze variabelen geen significant effect hebben op de relatie tussen leiderschap en autonomie over de invulling van professionalisering.

De laatste stap in de regressie-analyse is om te onderzoeken of de samenhang tussen leiderschap en ervaren autonomie over de invulling van professionalisering door de moderator de rol van de directeur in het psychologisch contract wordt beïnvloed. Ten eerste is gekeken naar het verschil in de significantiewaarden tussen model 1 en model 2 in de samenhang tussen leiderschap en autonomie over de invulling van professionalisering (zie Tabel 6).

Tabel 6

Regressie-analyse Autonomie over de invulling van professionalisering

	Model 1			Model 2		
	β	Bèta	p	β	Bèta	p
Constante	.806		.005*	.319		.373*
Leiderschap	.124	.121	.346*	.142	.138	.275*
Psychologisch contract	.669	.655	.000*	.761	.745	.036*

Leiderschap * psychologisch contract

.135

.177

.036*

**p is significant <.05 (2-tailed)*

In model 1 en model 2 is te zien dat de p-waarde van meer dan .05 niet significant bijdragen aan het model. Leiderschap draagt niet significant bij aan de ervaren autonomie over de invulling van professionalisering en in beide modellen draagt de rol van de directeur in het psychologisch contract draagt wel significant bij aan de ervaren autonomie over de invulling van professionalisering.

In model 2 is een interactie-effect; het effect van leiderschap op autonomie over de invulling van de professionalisering varieert naarmate de rol van de directeur in het psychologisch contract verandert. De toevoeging van de rol van de directeur in het psychologisch contract samen met leiderschap in model 2 zorgt voor de meeste variatie in de autonomie over de invulling van professionalisering. Er is geen constante samenhang tussen leiderschap en autonomie over de invulling van professionalisering.

Wanneer in een model geen interactie-effecten optreden, dan wordt impliciet de veronderstelling gemaakt dat het effect van de onafhankelijke focusvariabele op de afhankelijke variabele constant is (Jaccard et al., 2003). In dit geval betekent dat leiderschap zonder de rol van de directeur in het psychologisch contract minder effect heeft op de ervaren autonomie over de invulling van professionalisering.

Bij het eerste regressiemodel is te zien dat leiderschap significante bijdrage levert aan de ervaren autonomie in de werkomgeving; bij het tweede regressiemodel is te zien dat leiderschap geen significante bijdrage levert aan de ervaren autonomie over de invulling van professionalisering. Echter vindt in beide regressiemodellen interactie plaats. Dit betekent wanneer leiderschap in de ervaren autonomie in de werkomgeving en over de invulling van professionalisering voorkomt dat het effect van de rol van de directeur in het psychologisch contract ook aanwezig is. Wanneer sprake is van afwezigheid van leiderschap in de ervaren autonomie in de werkomgeving en over de invulling van professionalisering, dan is de rol van de directeur in het psychologisch contract ook afwezig. De rol van de directeur in het psychologisch contract heeft een modererend effect op de relatie tussen een motiverende werkomgeving en de autonomie over de invulling van professionalisering.

5. Conclusie en discussie

Dit onderzoek richtte zich op de relatie tussen een motiverende werkomgeving en autonomie van de basisschoolleerkracht. Het doel was om te onderzoeken hoe deze werkomgeving kan bijdragen aan de autonomie over de invulling van professionalisering door de basisschoolleerkracht. Daarnaast werd onderzocht in hoeverre er een modererend effect is van de directeur in het psychologisch contract. Naast het in kaart brengen van de relaties tussen de diverse variabelen, zijn de concepten autonomie en psychologisch contract in deze situatie concreet weergegeven om een beter begrip van deze concepten te krijgen. In deze thesis wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord: "In hoeverre is er een relatie tussen een motiverende werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering van basisschoolleerkrachten en heeft de basisschooldirecteur in het psychologisch contract een modererende rol?"

5.1 Conclusies

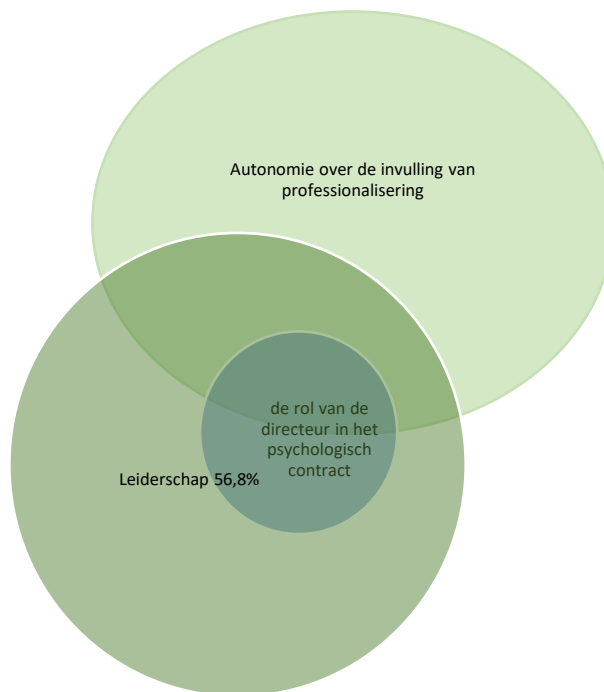
Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is gekeken wat basisschoolleerkrachten onder een motiverende werkomgeving verstaan. Daarvoor werd zowel een kwantitatief als kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Uit de kwalitatieve resultaten blijkt dat de basisschoolleerkrachten vertrouwen als meest genoemd kenmerk van een motiverende werkomgeving ervaren. De werkomgeving is hier een sociale context waarin dit vertrouwen centraal staat. De sociale context bestaat uit collega's en de directeur welke interageren met de leerkracht. Leerkrachten zien een motiverende werkomgeving, wanneer ze alleen kijken naar transformationeel leiderschap, als een omgeving die vooral wordt gekenmerkt door het praten van de directeur met de leerkrachten over wat voor hen belangrijk is. Een motiverende werkomgeving wordt ook gekenmerkt door het geven van een gevoel aan de leerkrachten door de directeur dat zij aan een belangrijke, gemeenschappelijke missie of opdracht binnen de school werken.

Verder is aan de leerkrachten gevraagd of zij autonomie ervaren bij het invullen van hun professionalisering. De acht leerkrachten die deelnamen aan het kwalitatieve onderzoek gaven aan dat ze zich vrij voelen om te kiezen in overleg met de directeur; echter gaven ze ook aan dat deze vrijheid alleen geen bevredigend gevoel geeft. Deze leerkrachten willen daarnaast graag weten hoe zij zich het best kunnen professionaliseren binnen de visie zowel van de school als van de directeur.

Uit de resultaten van het kwantitatieve onderzoek blijkt dat leerkrachten autonomie ervaren bij het invullen van hun professionalisering wanneer zij onder andere initiatief kunnen nemen op hun school. Er blijkt een relatie te bestaan tussen leiderschap, als onderdeel van een motiverende werkomgeving, en de ervaren autonomie over de invulling van professionalisering. Ook is gekeken welk effect de rol van de directeur in het psychologisch contract heeft op de relatie tussen leiderschap, als onderdeel van

een motiverende werkomgeving, en de ervaren autonomie over de invulling van de professionalisering.

De centrale onderzoeksvraag in hoeverre er een relatie is tussen een motiverende werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering van basisschoolleerkrachten en welke rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract heeft kan als volgt beantwoord worden: de relatie tussen een motiverende werkomgeving en autonomie in het invullen van de professionalisering bestaat; waarvan leiderschap, als onderdeel van deze motiverende werkomgeving, 56,8% van de autonomie over de invulling van professionalisering verklaart (zie Figuur 5). De rol van de directeur in het psychologisch contract heeft samen met leiderschap in een motiverende werkomgeving een modererend effect op deze bestaande relatie. Het effect van leiderschap op de autonomie over de invulling van professionalisering hangt af van de rol van de directeur in het psychologisch contract.



Figuur 5. Visuele weergave van de relatie tussen de variabelen en het aandeel van de verklaarde variatie.

5.2 Discussie

Voor dit onderzoek zijn een vragenlijst en een semigestructureerd interview gebruikt. De vragenlijst werd verspreid onder ongeveer 1000 basisschoolleerkrachten van twee grote besturen in Zaanstad en Haarlem en onder alle basisschoolleerkrachten in Nederland door de snowballsteekproef. In deze

steekproef die het behaalde responspercentage van 9,4 % de indicatie is voor de representativiteit voor de gehele populatie. De interviews zijn afgenomen onder acht basisschoolleerkrachten.

De theoretische bijdrage van dit onderzoek is driedelig. Ten eerste is dit een van de weinige empirische onderzoeken die de rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract op de relatie tussen een motiverende werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering heeft onderzocht. Ten tweede zijn de begrippen autonomie over de invulling van professionalisering en een motiverende werkomgeving geconceptualiseerd en voorzichtig geoperationaliseerd als meetbare constructen welke van toepassing zijn op de werksituatie van een basisschoolleerkracht. Ten derde is autonomie over de invulling van professionalisering in een motiverende werkomgeving in dit onderzoek in de lijn met het werk van Ryan en Deci (2000), Vermeulen (2012) en Jansen in de Wal et al. (2014) en is de rol van de basisschooldirecteur in het psychologisch contract in dit onderzoek gepositioneerd in de lijn met de resultaten van onderzoek naar de theorie van Rousseau (Van den Brande, 1999).

De resultaten van dit onderzoek hebben diverse theoretische implicaties. Het onderzoek onderstreept het belang van leiderschap als onderdeel van een motiverende werkomgeving voor een basisschoolleerkracht voor het ervaren van autonomie over de invulling van professionalisering. Vanuit het perspectief van de basisschoolleerkracht is de directeur de aangewezen persoon die kan zorgen voor een motiverende werkomgeving voor de leerkrachten op een basisschool. Uit dit onderzoek blijkt dat onder de participanten leiderschap een belangrijke rol speelt wat betreft de volgende punten: het kunnen opbouwen van een vertrouwensrelatie, duidelijkheid, voorspelbaarheid en het kunnen zien van de kwaliteiten en talenten van de leerkrachten. Wat echter niet onderschat moet worden, is het feit dat leerkrachten in dit onderzoek wel degelijk een bepaalde mate van sturing willen ontvangen van hun directeur. Deze sturing verschaft de orde waar autonomie om vraagt (Rousseau, 2016). Maar de behoefte aan autonomie is per individu verschillend; sommige leerkrachten in dit onderzoek vinden duidelijkheid en vertrouwen belangrijker dan autonomie. Slijkhuis, Rietzschel en Van Yperen (2013) stellen dat autonomie bij sommige individuen of in sommige situaties ondergeschikt kunnen zijn aan de behoefte aan relatie en bekwaamheid.

Dit onderzoek kan niet bevestigen dat leerkrachten ook autonomie zouden kunnen ervaren in een niet-motiverende werkomgeving. Een werkomgeving bestaat niet alleen uit leiderschap; meer factoren spelen een rol in een motiverende werkomgeving zoals eerder onderzoek heeft aangetoond. Deze resultaten zijn bijvoorbeeld te zien in een onderzoek over schoolklimaat (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007).

De perceptie van leerkrachten in dit onderzoek over de werkomgeving blijkt, naast de feitelijke werkomgeving minstens zo belangrijk voor het invullen van een motiverende werkomgeving. Uit de resultaten blijkt ook dat de sociale context in de vorm van collega's van groot belang is voor de leer-

kracht om de werkomgeving als motiverend te betitelen. De sociale context is genoemd in verschillende studies (Hague, 2011; Raaen, 2011) waarin de nadruk gelegd wordt op de interactie in deze context. Het belang van deze interactie komt tot uiting in de resultaten van dit onderzoek; het lijkt van belang dat collega's goed naar elkaar luisteren, elkaar helpen en elkaar vertrouwen; dit verhoogt het gevoel van een motiverende werkomgeving. De aangetoonde relatie tussen leiderschap als onderdeel van een motiverende werkomgeving en autonomie over de invulling van de professionalisering is een relatie waar rekening mee gehouden moet worden om het professionaliseren van leerkrachten daadwerkelijk te laten bijdragen aan de ontwikkeling van de leerkracht en om deze ontwikkeling te laten doorsijpelen in de onderwijspraktijk van de desbetreffende leerkracht. Zoals Van der Vlist et al. (2006) al stelden dat een leidinggevende onder andere ruimte voor zeggenschap moet bieden aan zijn werknemers om het gevoel te geven dat ze een zekere mate van controle hebben, zo kan een juiste werkomgeving gecreëerd worden om de professionalisering van leerkrachten te laten slagen (Evers et al. 2015). Deze zeggenschap; met andere woorden meer autonomie over de invulling van professionalisering wordt door de Wet Beroep Leraar (AOB, 2017) concreet gemaakt. De theorie van Ryan en Deci (2000) wordt, met de in deze verkennende studie vastgestelde relatie tussen een motiverende werkomgeving, leiderschap, en autonomie over de invulling van professionalisering, onderschreven; namelijk dat de effectieve interactie in de motiverende werkomgeving zorgt voor bevrediging van de behoefte aan autonomie.

De volgende theoretische implicatie heeft betrekking op de modererende rol van de directeur in het psychologisch contract op de relatie tussen motiverende werkomgeving en autonomie. Wanneer de invloed van de rol van de directeur in het psychologisch contract toeneemt, versterkt deze relatie. Dit laat zien dat de rol van de directeur in het psychologisch contract, zoals ook Van den Brande (1999) stelt, meer ervaren autonomie van de invulling van professionalisering van de leerkracht op kan leveren doordat de directeur en leerkracht elkaars verwachtingen op een juiste wijze managen in de werkomgeving. In het licht van de toenemende professionele zeggenschap en ruimte van de leerkracht de komende jaren (AOB, 2017) zullen deze verwachtingen veranderen en zal het gedrag van de basisschooldirecteur en de leerkracht moeten meebewegen met deze verandering. Flexibiliteit van de directeur en de leerkracht en het verhogen van de kwaliteit van de individuele leerkracht door professionalisering zullen in deze verandering het uitgangspunt moeten zijn; dit om uiteindelijk de schoolprestaties van de leerlingen te verbeteren (Desimone, 2009). Aangezien de resultaten van dit onderzoek wijzen op de invloed van de rol van de directeur in het psychologisch contract op de ervaren autonomie in een motiverende werkomgeving is het aan te bevelen om in toekomstig onderzoek vanuit het domein Psychologie het psychologisch contract te onderzoeken onder basisschooldirecteuren. Dit levert een nieuw perspectief op voor het conceptualiseren van het begrip psychologisch contract en zo kan de verbinding met de perceptie van de basisschoolleerkracht over verwachtingen worden gemaakt, waardoor

een directeur en een leerkracht nog meer op elkaar ingespeeld kunnen raken door verwachtingen met elkaar te managen. Verwacht kan worden dat daardoor het vertrouwen van de directeur in de leerkracht groeit, waardoor deze zich gesteund, gewaardeerd en gezien voelt om vanuit eigen visie en overtuiging keuzes te kunnen maken in de eigen professionalisering om zo kwalitatief goed onderwijs te leveren.

5.3 Beperkingen

De beperkingen in dit onderzoek zijn als volgt: ten eerste is voorzichtigheid aan te raden met de conclusies te generaliseren naar de totale populatie van leerkrachten, omdat het aantal respondenten in dit onderzoek met een responspercentage van minder dan 10% niet optimaal is. Daardoor is de dataset te klein voor een valide meetinstrument geweest. Bij het selecteren van participanten voor de survey en het interview is gebruikt gemaakt van het netwerk van de onderzoeker; hetgeen mogelijk geleid heeft tot extra inspanning en motivatie voor het deelnemen aan het onderzoek.

In de schaal autonomie over de invulling over professionalisering zijn door de factoranalyse twee items opgenomen. Daardoor is de interne consistentie niet gegarandeerd.

Ten derde is bij het online publiceren van de survey alsmede in de export van de data naar een Excel bestand de factor schoolklimaat als onderdeel van een motiverende werkomgeving verkeerd in het Excelbestand gezet. Dit betekent dat voor de rest van deze studie de vragen van de factor schoolklimaat bij alle respondenten zijn weggelaten.

Ten vierde kan selectiebias niet worden uitgesloten omdat het deelnemen aan de survey en de interviews vrijwillig is geweest. Bij de survey was er sprake van een hoge non-respons. Het is daarom niet duidelijk in welke mate de groep basisschoolleerkrachten in totaliteit overeenkomt of verschilt van de groep die de vragenlijst wel heeft ingevuld.

Ten vijfde kunnen de leerkrachten in de survey en de interviews sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven of vanwege de lengte van de vragenlijst de antwoorden gemakzuchtig in hebben gevuld. Ook speelt bij de afgenomen vragenlijsten het feit dat deze weinig betekenisvolle informatie opleveren. Je krijgt geen goed zicht op de processen onderliggend aan de antwoorden. Bij de afgenomen interviews is een beperking te vinden in het feit dat op het moment van het interview er geen sprake is geweest van een actieve situatie, maar meer het bekijken van een situatie. Dit kan ten koste gaan van de validiteit.

5.4 Aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek

Doordat het lerarenregister nu een vrijblijvend karakter heeft, kan de focus liggen op de professionele ruimte van de leraar. Daarin kan gezocht worden naar individuele ontwikkelbehoeften en carrièrewensen die afgestemd kunnen worden op de situatie in de school en het schoolbeleid (OCW, 2018) en niet zozeer op het verzamelen van punten voor het lerarenregister. Vooral dit perspectief kan gehanteerd

worden in de professionele dialoog die directeuren met de leerkrachten voeren op de basisschool. Belangrijk in deze dialoog is dat de verwachtingen van directeur en leerkracht gemanaged worden.

Op basis van de voorliggende resultaten is replicatie van dit onderzoek met een grotere steekproef met een random selectie aan te bevelen. Tevens zou het begrip een motiverende werkomgeving, naast leiderschap en schoolklimaat, verder geconceptualiseerd kunnen worden in andere variabelen, zoals bijvoorbeeld geld, geluk, persoonlijke ontwikkeling, erkenning en flexibiliteit (Burger et al., 2017). Deze variabelen hebben mogelijk ook effect op het ervaren van autonomie over de invulling van professionalisering en worden eventueel ook versterkt door de rol van de directeur in het psychologisch contract. Deze effecten blijven in dit onderzoek onbeantwoord.

Ook zou in vervolgonderzoek dieper op de relatie tussen motiverende werkomgeving en autonomie over de invulling van professionalisering ingegaan kunnen worden. Dit zou mogelijk nieuwe invalshoeken van perceptie kunnen opleveren en wellicht een verdieping van de begrippen kunnen brengen. Kwalitatieve onderzoeksmethoden zijn dan zeer nuttig om juist de processen onderliggend aan de perceptie te beschrijven. Een voorbeeld van een bewezen nuttige onderzoeksmethode is het werken met vignetten. De vignetonderzoeksmethode bestaat uit het laten horen of laten zien van filmpjes, waarop gereageerd wordt door participanten; hierdoor krijg je als onderzoeker meer zicht op de opvattingen, percepties, meningen en attitudes van participanten. Als vervolg op dit onderzoek zou deze onderzoeksmethode een verdieping kunnen betekenen van het begrijpen van een motiverende werkomgeving en autonomie (Veenma, Batenburg & Breedveld, 2004).

Tenslotte is het advies op basis van dit onderzoek om de behoefte van de leerkracht aan autonomie in invulling van professionalisering leidend te laten zijn in de professionele dialoog, zodat de leerkracht in plaats van uitvoerder onderzoeker wordt in het basisonderwijs.

Referenties

- Alcover, C. M., Rico, R., Turnley, W. H., & Bolino, M. C. (2017). Understanding the changing nature of psychological contracts in 21st century organizations: A multiple-foci exchange relationships approach and proposed framework. *Organizational Psychology Review*, 7(1), 4-35.
- Algemene Onderwijsbond. (2017). *Het professionele statuut*. Verkregen op 23 december 2017, van <https://www.aob.nl/professionalisering/lerarenregister/>
- Buitelaar, W. (2011). Het nieuwe (net)werken: medezeggenschap unplugged? In J. Heijink (editor), *Het interne netwerk van de OR* (blz. 77-100). *Handboek OR strategie en beleid: themakatern; Nr. 13*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Burger, M., Hendriks M., Marlet, G., Van Oort, F. Ponds, R., & Van Woerkens, C. (2017). *De gelukatlas*. Atlas voor gemeenten 2017 (pp. 13-28). Nijmegen: VOC Uitgevers.
- Deci, E. L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Human needs and the self-determination of behaviour*. *Psychological Inquiry*, 11 (2000), pp. 227-268.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Engelhardt, H.T. Health Care Analysis (2001) 9: 283. <https://doi.org/10.1023/A:1012949730926>
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding* (Proefschrift). IVLOS, Utrecht.
- Evers, AT, Kreijns, K., & Van der Heijden, BI (2016). Het ontwerpen en valideren van een instrument om de professionele ontwikkeling van leraren op het werk te meten. *Studies in permanente educatie* , 38 (2), 162-178.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Freese, C. (2007). The dynamics of psychological contracts during organizational change: A longitudinal study. *Unpublished doctoral dissertation, Tilburg University, Tilburg, Netherlands*.
- Geijssel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- Hague, R. (2011). *Autonomy and Identity; the politics of who we are*. Oxon: Routledge.
- Herriot, P., & Pemberton, C. (1997). Facilitating new deals. *Human resource management jour-*

- nal*, 7(1), 45-56.
- Holton, E. F. III, Seyler, D. L. & Carvalho, M. B. (1997). Towards construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8, 95-113.
- Jaccard, J., Jaccard, J., & Turrissi, R. (2003). *Interactie-effecten bij meervoudige regressie* (nr. 72). Salie.
- Jansen in de Wal, J, Brok, d., PJ Perry, Hooijer, J., Martens, R., & Beemt, van den, AAJ Antoine. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences: A Multidisciplinary Journal in Education*, 36, 27-36. doi: 10.1016/j.lindif.2014.08.001
- Jonge, J. D., Landeweerd, J. A., & Breukelen, G. V. (1994). De Maastrichtse Autonomielijst: achtergrond, constructie en validering. *Gedrag en organisatie*, 7(1), 27-41.
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and psychological measurement*, 67(5), 833-844.
- Langfred, C. W., & Moye, N. A. (2004). Effects of task autonomy on performance: An extended model considering motivational, informational, and structural mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 934-945.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Professionalisering leraren*. Verkregen op 23 december 2017, van <https://verantwoordingsonderzoek.rekenkamer.nl/2014/ocw/beleids-informatie/professionalisering-leraren>
- Onderwijscoöperatie. (2017). *Lerarenregister*. Verkregen op 23 december 2017, van <http://registerleraar.Onderwijscoöperatie.nl/register/>
- Onderwijsraad, 2017. *Besluit lerarenregister*. Verkregen op 21 december 2017, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/besluit-lerarenregister/item7602>
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as education's limit. *Educational theory*, 60(1), 1-18.
- PO-raad, 2017. *Onderwijsraad uit grote zorgen over lerarenregister*. Verkregen op 22 december 2017, van <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/onderwijsraad-uit-grote-zorgen-over-lerarenregister>
- Raaen, F. D. (2011). Autonomy, candour and professional teacher practice: A discussion inspired by the later works of Michel Foucault. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 627-641.
- Rijksoverheid, 2017. *Kamerbrief over ontwikkelingen rond Onderwijscoöperatie en lerarenregister*

ter. Verkregen op 21 december 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/12/01/kamerbrief-over-ontwikkelingen-rond-Onderwijscoöperatie-en-lerarenregister>

- Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Sage Publications.
- Rousseau, D. M. (2016). Free will in social and psychological contracts. *Society and Business Review*, 11(2), 210.
- Schein, E. H. (1980). Developing your career. Know your career anchors and develop your options.
- Slijkhuis, M., Van Yperen, N. W., & Rietzschel, E. F. (2014). Close monitoring as a contextual stimulator: how need for structure affects the. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(3), 394-404.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91.
- Swanborn, P.G. (2015). *Basisboek sociaal onderzoek*. Meppel: Boom Lemma.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten* (pp. 638-691). Academia Press.
- Van den Brande, I. (1999). Het psychologisch contract. Een kritische discussie van het concept en haar operationalisatie. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 15(1), 65-78.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. *Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*.
- Veenma, K. S., Batenburg, R. S., & Breedveld, E. J. (2004). De vignetmethode. *Een praktische handleiding bij beleidsonderzoek*.
- Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q., & Koster, B. (2012). Measuring student teachers' basic psychological needs. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 453-467.
doi:10.1080/02607476.2012.688556
- Vlist, R. van der, H. Steensma, A. Kampermann, J. Gerrichhanzen (red.)(1995). *Handboek leiderschap in arbeidsorganisaties*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom. P. 75-98, 167-168, 196-197, 221-227.
- Vroom, VH (1964). *Werk en motivatie*. 1964. NY: John Wiley & sons , 45 .

Bijlagen

Bijlage A Survey en interviewleidraad

Achtergrond

1. Wat is uw geslacht?

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Vrouw
- ☐ Man

2. Hoe lang werkt u op de school waar u momenteel werkt?

In dit veld mogen alleen cijfers ingevoerd worden.

Vul uw antwoord hierin:

3. Hoeveel leerlingen zitten er bij u op school?

In dit veld mogen alleen cijfers ingevoerd worden.

Vul uw antwoord hierin:

4. Hoe lang is uw directeur werkzaam bij u op school?

In dit veld mogen alleen cijfers ingevoerd worden.

Vul uw antwoord hierin:

5. Wat is de postcode van uw school?

.....

Het leiderschap op school

Onderstaande vragen hebben betrekking op hoe u op school het leiderschap ervaart.

6. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het aanmoedigen van medewerkers om onafhankelijk te denken.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

- 7. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het betrekken van medewerkers bij besluiten die van belang zijn voor hun werk.**

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

- 8. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het stimuleren van medewerkers om hun talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen.**

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

- 9. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het enthousiast maken van anderen voor gemaakte plannen.**

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

- 10. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het praten met medewerkers over wat voor hen belangrijk is.**

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

- 11. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het hebben van een visie en een beeld van de toekomst.**

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

- 12. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het stimuleren van medewerkers om op nieuwe manieren over problemen na te denken.**

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

13. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het delegeren van uitdagende verantwoordelijkheden aan medewerkers.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

14. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het laten zien overtuigd te zijn van eigen idealen, opvattingen en waarden.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

15. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het altijd op zoek zijn naar nieuwe mogelijkheden voor de schoolorganisatie.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

16. Het leiderschap binnen mijn school wordt gekenmerkt door het geven van een gevoel aan medewerkers dat zij aan een belangrijke, gemeenschappelijke missie of opdracht werken.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

Autonomie over het invullen van professionaliseringsactiviteiten

Onderstaande vragen hebben betrekking op hoe autonoom u bent in het kiezen en uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten (denk aan het kiezen van een cursus/opleiding en de implementatie van nieuwe kennis en inzichten in uw klas en school).

17. Ik heb de vrijheid om zelf mijn professionaliseringsactiviteiten te kiezen.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

18. Ik kan zelf de doelen voor mijn professionalisering bepalen.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

19. Ik kan zelf bepalen wanneer ik mijn professionaliseringsactiviteiten uitvoer.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

20. Ik kan zelf beoordelen of ik mijn professionaliseringsactiviteiten goed of slecht heb gedaan.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

21. Ik kan het werktempo van mijn professionalisering zelf verhogen of verlagen.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

22. Ik bepaal zelf mijn werktijden die ik aan professionaliseringsactiviteiten besteed.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

23. Ik bepaal zelf de volgorde van mijn professionaliseringsactiviteiten.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

Het psychologisch contract tussen u en uw directeur

Onderstaande vragen hebben betrekking op uw psychologisch contract met uw directeur.

Een psychologisch contract is een contract wat bestaat uit verwachtingen en ervaren verplichtingen wederzijds, die expliciet (besproken) of impliciet (onbesproken) zijn overeengekomen.

24. Ik kan binnen mijn school initiatief nemen.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

25. Ik kan cursussen en/of opleidingen volgen die ik wil.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

26. Ik ontvang steun van mijn directeur.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

27. Ik heb het gevoel dat ik gewaardeerd word door mijn directeur.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens

- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

28. Ik ervaar mijn directeur als rechtvaardig.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens
- ☐

29. Ik heb vertrouwen in mijn directeur.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

30. Ik heb het gevoel dat ik invloed kan uitoefenen op de gang van zaken in school.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

31. Ik heb het gevoel dat ik laten zien wat ik in huis heb.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

32. Ik krijg terugkoppeling van mijn directeur over de resultaten van mijn werk.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Helemaal niet mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Geen mening
- ☐ Mee eens
- ☐ Helemaal mee eens

Interviewleidraad

1. Introductie

Ik ben Alma Meijer en neem dit interview af in het kader van mijn afstudeeronderzoek. Mijn onderzoek gaat over de autonome leerkracht in een motiverende werkomgeving en ik onderzoek of de rol van de directeur op de basisschool van invloed is op de relatie tussen autonomie en werkomgeving. Door dit interview probeer ik meer inzicht te krijgen in wat de leerkrachten verstaan onder autonomie en werkomgeving en welke rol de directeur speelt bij de autonome leerkracht. Het interview duurt maximaal 60 minuten en wordt opgenomen. Ik zal ervoor zorgen dat u volstrekt anoniem blijft en dat uw antwoorden op de gestelde vragen vertrouwelijk worden behandeld.

U vult het formulier in dat u vrijwillig deelneemt aan dit onderzoek en u kunt ten alle tijden stoppen. Op www.ou.nl/privacy kunt u lezen hoe er met de privacy wordt omgegaan.

- 2. Beeldvorming globaal: wat verstaat men onder de begrippen autonomie (van een leerkracht) in de professionaliseringscontext, wanneer is een werkomgeving motiverend, welke rol speelt de directeur in een motiverende werkomgeving en in het autonoom laten zijn van een leerkracht (zie kader 1).**
- 3. Verdiepende en verklarende vragen model (zie kader 2)**

Kader 1

Beeldvorming Begrippen onderzoek (10 – 15 minuten)

Vragen:

- a. Wat is uw beeld van een motiverende werkomgeving op een basisschool?
 - i. Hoe is dit op uw school?
 - ii. Welke rol speelt u hierin?
 - iii. Welke rol speelt uw directeur hierin?
- b. Wat is uw beeld over de autonome leerkracht?
 - i. Hoe ervaart u autonomie in de werkomgeving?
 - ii. Hoe ervaart u de rol van de directeur in de eerdergenoemde autonomie in de werkomgeving?
- c. Hoe denkt u over het professionaliseren van een leerkracht?
 - i. Hoe weet u dit? Waar hoort u zaken met betrekking tot uw professionaliseren?
 - ii. Welke rol speelt uw directeur in uw keuzes om te werken aan uw professionalisering? Hoe ervaart u dit?
- d. Hoe zou je je relatie met de directeur omschrijven?
 - i. Wat zijn de verwachtingen van de directeur naar de leerkrachten in het team op jouw school? (Waardoor denk je dit?)
 - ii. Op wat voor soort school werk je? (Waardoor denkt u dit?)
 - iii. Wat voor type leraren werken er? (Waardoor denkt u dit?)
 - iv. Wat voor type leerlingen zitten er op jouw school? (Waardoor denkt u dit?)

Kader 2

Verdiepende vragen:

- a. Wat denkt u bij uzelf wanneer ik het heb over een autonome leerkracht in een motive-rende werkomgeving?
- b. Welk gevoel roep ik bij u op wanneer ik het heb over de rol van de directeur op uw basis-school?
- c. Hoe denk je over de relatie autonome leerkracht en motiverende werkomgeving?

Kader 3

Verdieping en verklaring model (45 minuten)

- a. Een psychologisch contract is een contract wat bestaat uit verwachtingen en ervaren ver-plichtingen tussen uw directeur en u, die wederzijds, welke expliciet (besproken) en /of impliciet (onbesproken) zijn overeengekomen.
Hoe denkt u over dit contract in uw situatie?
 - i. Kunt u binnen uw school initiatief nemen en op welke manier doet u dit?
 - ii. Ontvangt u steun van uw directeur en hoe weet u dit?
 - iii. Wordt u gewaardeerd door uw directeur en hoe weet u dit?
 - iv. Ervaart u uw directeur als rechtvaardig en hoe weet u dit?
 - v. Heeft u het gevoel dat u invloed kan uitoefenen op de gang van zaken op uw school?
En zo ja hoe weet u dit?
- b. Heeft de rol van uw directeur in het psychologisch contract in uw optiek invloed op uw au-tonomie in het kiezen van uw eigen professionaliseringsactiviteiten op uw school?

Bijlage B Voorbeeld woordelijke transcripties interview en codering

Codes

WIE

HOE

WAT

ERVAREN AUTONOMIE

VERWACHTINGEN

Uit interview 1:

“Wat vind je een motiverende werkomgeving, wat motiveert jou?”

*Ik vind het een motiverende werkomgeving als je **de vrijheid** hebt om je eigen invulling te geven op bepaalde vlakken; als je **collega's** hebt die je daarin steunen en als er genoeg ruimte is voor overleg. Dat er een **open structuur** is, ja dat is wel het belangrijkste denk ik”*

Uit interview 2:

“Ja precies, dat je gewoon een hogere score krijgt bij de inspectie. Ja, ok. Maar wat verwacht zij exact van de leerkrachten met het oog op het halen van de doelen?”

*Ja van de leerkrachten is zij heel erg, vanaf dat ik daar net werkte, werkte zij daar net ook, en toen was het heel erg op de **groepsplannen**. Zijn de groepsplannen al klaar, heb je de deadline gehaald, heb je het goed doorgesproken met de **intern begeleider**, eh even kijken hoor wat vond ze nog meer heel belangrijk. We hebben pas nog een studiedag gehad en toen werd er weer een nieuw groepsplan geïntroduceerd dat op een bepaald moment af moest zijn waarvan de heel veel leerkrachten zeiden o alweer iets er bij o **alweer werkdruk**, waarvan zij zei ja maar luister eventjes als je met zijn allen niet eh de plannings goed helder hebt op tijd kun je voor de rest ook niet presteren, dus ik wil niet eens luisteren wat jullie hier zeggen want dit is gewoon stap 1; je schrijft een plan en stap 2, je voert dat uit en je gaat vervolgens niet bij het maken van een plan al mopperen want dit zijn gewoon de harde kanten van het onderwijs als het ware, tenminste hard je krijgt er ook vaak tijd voor op een studiedag; dit is gewoon wat men van ons eist. En zij komt zelf uit het bedrijfsleven en zij herinnert er ons heel vaak aan dat eh onderwijs heel vaak niet zakelijk is ingesteld en dat zij uit een hele zakelijk hoek komt en ja*

dat is soms heel confronterend voor sommige collega's, niet voor mij, omdat ik onderwijskunde studeer weet ik gewoon, hoe hoog de eisen zijn en hoe belangrijk het is dat je juist planningen op papier dat die kloppen, want dan heb je dus een gezamenlijk afspraak waar je je aan gaat houden. Dus ja, daar zit ze heel erg bovenop."

Uit interview 3:

"Is die vrijheid dan hetzelfde als autonoom?"

Nee.

Nee, want die vrijheid klinkt heel tegenstrijdig met wat er net gezegd is, over dat er sommige zaken zijn redelijk strak gekaderd en andere zaken worden eigenlijk volledig vrijgelaten waardoor je eigenlijk je heel onzeker wordt van wat verwacht men nu wel of niet van mij. En dan ga het eigenlijk vooral om taken buiten je klas om, dus puur het lesgeven is redelijk autonoom denk ik in je klas; er staan een aantal zaken vast.

Dat is je doorgaande....

En sowieso heb je, ja dat is logisch...en dan er is ook wel ruimte om binnen bepaalde vakgebieden zelf te spelen en te doen, maar daarbuiten wordt er helemaal geen kader geschept of is er helemaal geen kader en voelt dat eigenlijk een soort van drijfzand; dat je eigenlijk niet goed weet wat wordt er nu eigenlijk van mij verwacht; doe ik het dan goed of niet

Wat ik bijvoorbeeld heel erg had met het wetenschap- en techniek coördinatorschap ik zou het bijvoorbeeld heel fijn vinden hebben gevonden om een budget te hebben waarmee je een jaar voort kan en nu was het zo als je iets wilde aankopen dat kan ook aan mij liggen hoor, dat ik heel erg op zoek ging naar alternatieven, want stel je voor dat er misschien helemaal geen budget er voor was dan dat iedere keer vragen om geld; het kon altijd, maar toch ik voelde me bezwaard om dat geld te vragen terwijl als ik een potje zou hebben, dan weet je gewoon van nou dit is het potje voor dit jaar en dan heb je autonomie denk ik."

Uit interview 4:

"Wat is je beeld als ik zeg een motiverende werkomgeving op een basisschool?"

Als ik nadenk over een motiverende werkomgeving op mijn basisschool dan denk ik aan collega's waar ik goed mee kan samenwerken, collega's waar ik bij terecht kan, waar ik een goed gesprek kan

hebben over de inhoud van het onderwijs en voldoende materialen die aansluiten bij wat ik in mijn groep nodig moet hebben; dat ik daar ook vragen over kan stellen bij mijn collega's, bij mijn directie; uiteraard een directeur die met mij meedenkt enne nou zo."

Uit interview 5:

"En die durf hoe zie je dat, is die bij jezelf of moet dat aangewakkerd worden, nou ik ga het een beetje invullen nu, maar. Hoe zie je dat?"

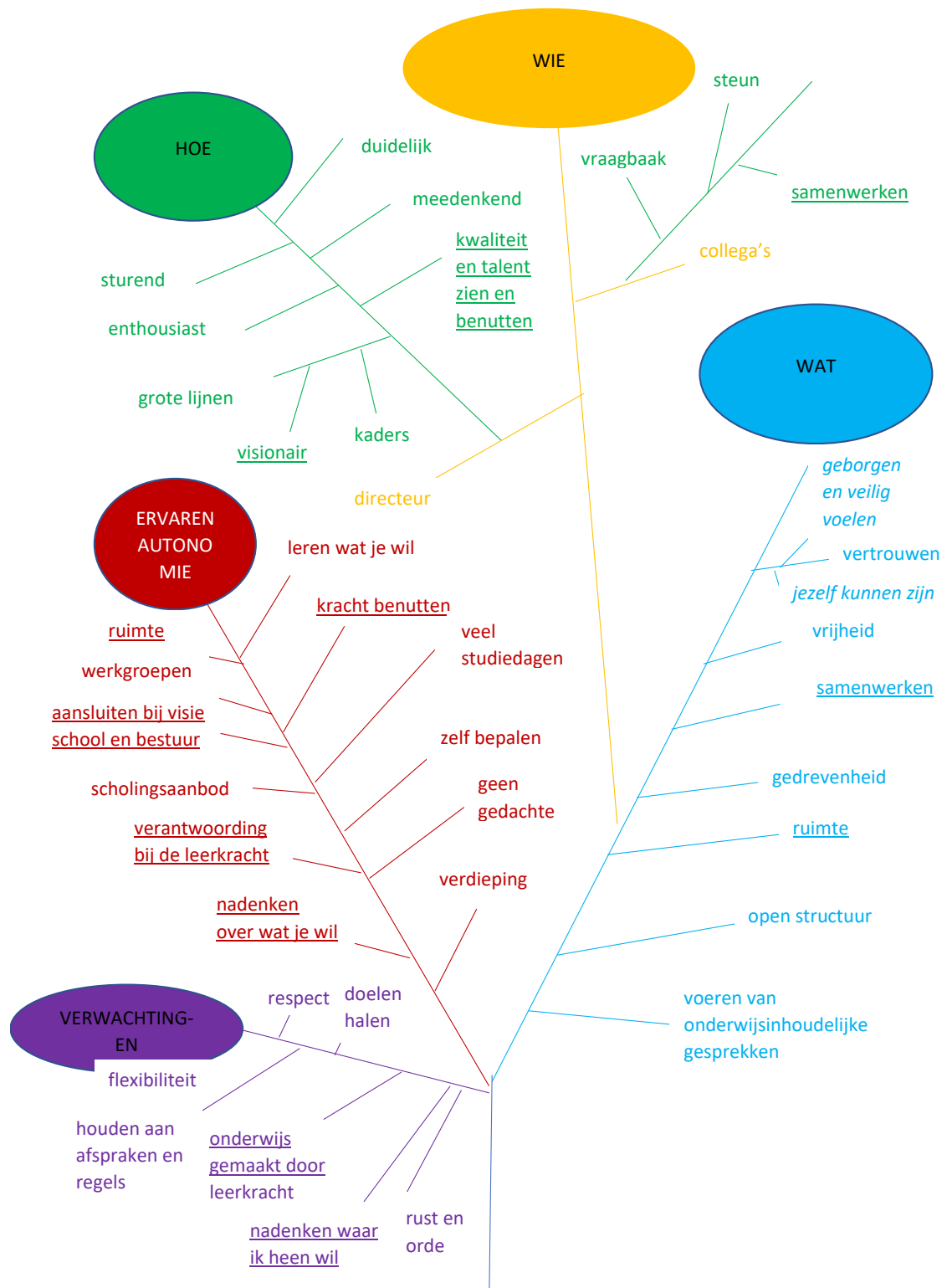
Nou je moet het vertrouwen hebben in jezelf en ook in de omgeving en dat is ook afhankelijk soms van de invloed van ouders, hoewel ik ook heb meegemaakt in Bloemendaal bijvoorbeeld, dat juist die ouders, juist die vrijheid bij de docent neerlegden en dat de docenten zelf waren nog wat huiverig daarvoor, omdat ze niet durfden. Want je stapt namelijk in een proces en je weet niet zo goed waar het eindigt. En, maar dat denk je, maar dat denk je omdat je reflecteert op wat je hebt meegemaakt, op wat je denkt o ja, dat zie je in het voortgezet onderwijs ook dan wil het eindexamen, de bovenbouwdocenten zijn de machtigste in de klas, in de organisatie want als hij het diploma niet haalt dan hebben we alles voor niets gedaan. En dat zie je eigenlijk ook in het basisonderwijs gebeuren."

Uit interview 6:

"Hoe is dat voor jou, wat vind je belangrijk?"

Dat je als leerkracht serieus genomen wordt en dat je dat iedereen vertrouwt, je collega's, het MT, ook ouders op jouw deskundigheid als leerkracht."

Bijlage C Boomstructuur



Bijlage D Overzicht statistische berekeningen factoranalyses, correlatie-analyse, partiële correlatie en regressie-analyses

Bijlage D1: Overzicht van de items na factoranalyse en de betrouwbaarheid

Tabel 7

Overzicht van de behouden items

Leiderschap	8 items
1.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het praten met medewerkers over wat voor hen belangrijk is.</i>
2.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het geven van een gevoel aan medewerkers dat zij aan een belangrijke, gemeenschappelijke missie of opdracht werken.</i>
3.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het laten zien overtuigd te zijn van eigen idealen, opvattingen en waarden.</i>
4.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het betrekken van medewerkers bij besluiten die van belang zijn voor hun werk.</i>
5.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het aanmoedigen van medewerkers om onafhankelijk te denken.</i>
6.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het hebben van een visie en een beeld van de toekomst.</i>
7.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het stimuleren van medewerkers om op nieuwe manieren over problemen na te denken.</i>
8.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het altijd op zoek zijn naar nieuwe mogelijkheden voor de schoolorganisatie.</i>
Autonomie in werkomgeving	6 items
9.	<i>Ik kan zelf de doelen voor mijn professionalisering bepalen..</i>
10.	<i>Ik heb de vrijheid om zelf mijn professionaliseringsactiviteiten te kiezen.</i>
11.	<i>Ik kan zelf bepalen wanneer ik mijn professionaliseringsactiviteiten uitvoer.</i>
12.	<i>Ik kan het werktempo van mijn professionalisering zelf verhogen of verlagen.</i>
13.	<i>Ik bepaal zelf mijn werktijden die ik aan professionaliseringsactiviteiten besteed.</i>
14.	<i>Ik bepaal zelf de volgorde van mijn professionaliseringsactiviteiten..</i>
Autonomie over de invulling van professionalisering	2 items
15.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het delegeren van uitdagende verantwoordelijkheden aan medewerkers.</i>
16.	<i>Ik kan binnen mijn school initiatief nemen.</i>
Psychologisch contract	9 items
17.	<i>Ik heb vertrouwen in mijn directeur.</i>
18.	<i>Ik heb het gevoel dat ik gewaardeerd word door mijn directeur.</i>
19.	<i>Ik ervaar mijn directeur als rechtvaardig.</i>
20.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het stimuleren van medewerkers om hun talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen.</i>
21.	<i>Ik ontvang steun van mijn directeur.</i>
22.	<i>Ik krijg terugkoppeling van mijn directeur over de resultaten van mijn werk.</i>
23.	<i>Ik heb het gevoel dat ik invloed kan uitoefenen op de gang van zaken in school.</i>
24.	<i>Ik heb het gevoel dat ik laten zien wat ik in huis heb.</i>
25.	<i>Het leiderschap binnen uw school wordt gekenmerkt door het enthousiast maken van anderen voor gemaakte plannen.</i>

Bijlage D2: Correlatietabellen

De relatie leiderschap en autonomie in de werkomgeving

Correlations

		LEIDER- SCHAP	AUTONO- MIEWERK- OMGEVING
LEIDERSCHAP	Pearson Correlation	1	,515**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	94	93
AUTONOMIEWERK- OMGEVING	Pearson Correlation	,515**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	93	93

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De relatie leiderschap en autonomie over de invulling van professionalisering

Correlations

		LEIDERSCHAP	AUTONOMIE- PROFESSIO- NALISERING
LEIDERSCHAP	Pearson Correlation	1	,675**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	94	93
AUTONOMIEPROFESSIO- NALISERING	Pearson Correlation	,675**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	93	93

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Bijlage D3: Partiële correlatietabellen

De relatie leiderschap en autonomie in de werkomgeving en achtergrondvariabelen

Correlations

Control Variables			LEIDERSCHAP	AUTONOMIE- WERKOMGE- VING
rwerkzaam	LEIDERSCHAP	Correlation	1,000	,513
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	89
	AUTONOMIEWERKOMGE- VING	Correlation	,513	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	89	0

Correlations

Control Variables			LEIDERSCHAP	AUTONOMIE- WERKOMGE- VING
raantalleerlingen	LEIDERSCHAP	Correlation	1,000	,514
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	90
	AUTONOMIEWERKOMGE- VING	Correlation	,514	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	90	0

Correlations

Control Variables			LEIDERSCHAP	AUTONOMIE- WERKOMGE- VING
rwerkzaamdirecteur	LEIDERSCHAP	Correlation	1,000	,508
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	90
	AUTONOMIEWERKOMGE- VING	Correlation	,508	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	90	0

Correlations

Control Variables			LEIDERSCHAP	AUTONOMIE- WERKOMGE- VING
-------------------	--	--	-------------	---------------------------------

rpostcode	LEIDERSCHAP	Correlation	1,000	,500
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	90
	AUTONOMIEWERKOMGE- VING	Correlation	,500	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	90	0

De relatie leiderschap en autonomie over de invulling van professionalisering en achtergrondvariabelen

Correlations

Control Variables			LEIDERSCHAP	AUTONOMIE- PROFESSIO- NALISERING
rwerkzaam	LEIDERSCHAP	Correlation	1,000	,673
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	89
	AUTONOMIEPROFESSIO- NALISERING	Correlation	,673	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	89	0

Correlations

Control Variables			LEIDERSCHAP	AUTONOMIE- PROFESSIO- NALISERING
raantalleerlingen	LEIDERSCHAP	Correlation	1,000	,668
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	90
	AUTONOMIEPROFESSIO- NALISERING	Correlation	,668	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	90	0

Correlations

Control Variables			LEIDERSCHAP	AUTONOMIE- PROFESSIO- NALISERING
-------------------	--	--	-------------	--

rwerkzaamdirecteur	LEIDERSCHAP	Correlation	1,000	,671
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	90
	AUTONOMIEPROFESSIO- NALISERING	Correlation	,671	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	90	0

Correlations

Control Variables		LEIDERSCHAP		AUTONOMIE- PROFESSIO- NALISERING
rpostcode	LEIDERSCHAP	Correlation	1,000	,679
		Significance (2-tailed)	.	,000
		df	0	90
	AUTONOMIEPROFESSIO- NALISERING	Correlation	,679	1,000
		Significance (2-tailed)	,000	.
		df	90	0

Bijlage D4:Regressie

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,517 ^a	,268	,252	,73720

a. Predictors: (Constant), PSYCHOLOGISCHCONTRACT, LEIDERSCHAP

ANOVA ^a						
		Sum of Squa-				
Model		res	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17,887	2	8,943	16,457	,000 ^b
	Residual	48,911	90	,543		
	Total	66,798	92			

a. Dependent Variable: AUTONOMIEWERKOMGEVING

b. Predictors: (Constant), PSYCHOLOGISCHCONTRACT, LEIDERSCHAP

Coefficients ^a						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,810	,468		1,732	,087
	LEIDERSCHAP	,481	,170	,467	2,835	,006
	PSYCHOLOGISCH- CONTRACT	,224	,178	,219	1,262	,210
	LeiderschapPC	,199	,083	,260	2,385	,019

a. Dependent Variable: AUTONOMIEWERKOMGEVING

Coefficients ^a						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	1,527	,368		4,154	,000
	LEIDERSCHAP	,455	,174	,442	2,621	,010
	PSYCHOLOGISCH-CONTRACT	,089	,173	,087	,515	,607

a. Dependent Variable: AUTONOMIEWERKOMGEVING

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,760 ^a	,578	,568	,55750

a. Predictors: (Constant), PSYCHOLOGISCHCONTRACT, LEIDERSCHAP

ANOVA ^a						
		Sum of Squa-				
Model		res	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	38,286	2	19,143	61,592	,000 ^b
	Residual	27,972	90	,311		
	Total	66,258	92			

a. Dependent Variable: AUTONOMIEPROFESSIONALISERING

b. Predictors: (Constant), PSYCHOLOGISCHCONTRACT, LEIDERSCHAP

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Bèta	
1	(Constant)	,806	,278		,005
	LEIDERSCHAP	,124	,131	,121	,346
	PSYCHOLOGISCH-CONTRACT	,669	,131	,655	,000

a. Dependent Variable: AUTONOMIEPROFESSIONALISERING

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Bèta	
1	(Constant)	,319	,356		,373
	LEIDERSCHAP	,142	,129	,138	,275
	PSYCHOLOGISCH-CONTRACT	,761	,135	,745	,000
	LeiderschapPC	,135	,064	,177	,036

a. Dependent Variable: AUTONOMIEPROFESSIONALISERING